Ontario

Stratégie de lecture au primaire

Rapport de la table ronde des experts en lecture

2003

La publication du rapport de la table ronde des experts en lecture a été rendue possible grâce à l'aide financière du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce rapport présente les conclusions des membres de la table ronde, composée d'éducateurs et de chercheurs, et ne reflète pas nécessairement les politiques ni le mandat du ministère de l'Éducation.

Ontario

103-03528/

Stratégie de lecture au primaire

Rapport de la table ronde des experts en lecture

2003

Table des matières

1 Rappel du contexte 1

Le contexte ontarien 1

L'enseignement en langue anglaise 2

L'enseignement en langue française 3

La table ronde des experts en lecture 4

L'établissement de bases communes 6

Membres de la table ronde des experts en lecture 6

2 L'importance de la lecture au primaire 9

Les stades d'acquisition de la lecture 9

La lecture comme moyen d'apprentissage 10

La stimulation de la lecture 11

L'établissement de bases solides 12

La lecture dans une langue seconde 12

3 Les composantes d'un enseignement efficace de la lecture 13

Les objectifs de l'enseignement de la lecture 15

Les connaissances et les compétences nécessaires à la lecture 16

L'expression orale 17

Les connaissances antérieures et le vécu 18

Les concepts associés à l'écrit 19

La conscience phonémique 19

Les correspondances entre les lettres et les sons 20

L'enrichissement du vocabulaire 20

La sémantique, la syntaxe et la pragmatique 21

La métacognition et les stratégies de compréhension 23

Les habiletés supérieures de la pensée 24

An equivalent publication is available in English under the title *Early Reading Strategy: The Report of the Expert Panel on Early Reading in Ontario, 2003.*

Cette publication est postée dans le site Web du ministère de l'Éducation à l'adresse suivante : http://www.edu.gov.on.ca.

L'enseignement de la lecture 26
L'analyse graphophonétique et l'étude des mots 27
La lecture aux élèves 28
La lecture partagée 29
La lecture guidée 29
La compréhension guidée 30
La lecture autonome 31

L'évaluation et la communication du rendement en lecture 32
L'évaluation 32
Le choix des outils d'évaluation 34
La conformité aux attentes et aux contenus du curriculum 36
La communication du rendement 36

Les méthodes d'enseignement 37

4 L'aide aux enfants ayant des difficultés en lecture 39

La nature des difficultés en lecture 39

La préparation à la littératie 40

Le dépistage et l'intervention précoces 40
Le processus de mise en œuvre 41
Les clés de la réussite des interventions 41

Les enfants qui risquent d'avoir des difficultés en lecture 42

La littératie, un travail d'équipe 43

Le perfectionnement professionnel 43

Après les interventions précoces 44

5 L'établissement de cibles et de plans d'amélioration 45

Les évaluations à l'échelle de l'école et du conseil 46

Les évaluations provinciales 48

Les plans d'amélioration 49

6 Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant 53

La transmission des connaissances et le développement de compétences ... 53

La motivation des élèves 54

La planification et l'organisation 55

L'observation et l'évaluation 56

La promotion du travail d'équipe 57

La sensibilité à la diversité culturelle des élèves 57

La quête du perfectionnement professionnel 59

7 Le soutien de la direction et de l'administration 61

Le perfectionnement professionnel 61

Le rôle de la directrice ou du directeur d'école 63

Le leadership partagé 64

La promotion du perfectionnement en équipe 65

L'optimisation des horaires de l'école et de l'emploi du temps des classes 66

L'appui à l'enseignement en salle de classe 66

L'établissement de cibles d'amélioration du rendement des élèves 67

L'élaboration du programme de littératie de l'école 68

La promotion de partenariats entre l'école, les parents et la communauté 69

L'apport d'interventions et d'autres formes de soutien 70

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie 70

L'observation, l'encadrement et le mentorat 72

La promotion d'une communauté d'apprentissage 72

La gestion des ressources 73

L'analyse et l'interprétation des données sur le rendement des élèves 73

Le rôle de la surintendante ou du surintendant 74

La création d'une vision commune 75

Le renforcement des capacités de leadership au sein des écoles 75

L'établissement de cibles pour améliorer le rendement des élèves 77

La gestion des ressources 77

8 Les relations avec la famille et la communauté 79

La contribution des parents 79

La lecture dans la langue maternelle 80

L'assistance bénévole des parents en salle de classe 80

La promotion de la participation des familles 81

La préservation et l'enrichissement de la culture 82

La communauté francophone 83

Les organismes communautaires 83

Les universités 84

9 Conclusion 85

Glossaire 87

Références et lectures recommandées 95

1 Le contexte

Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépend largement de ses aptitudes en lecture. L'un des plus importants défis des spécialistes de l'éducation en Ontario consiste à faire en sorte que l'ensemble des élèves de la province sache lire.

Nous vivons à l'ère de l'information et nul ne saurait aspirer à une pleine participation à la société, et encore moins à la prospérité, sans savoir convenablement lire et écrire. Il est donc évident que les écoles financées par les fonds publics doivent axer leurs efforts sur les meilleurs moyens d'enseigner la lecture aux enfants. Un vaste consensus s'est établi parmi les théoriciens et praticiens du monde de l'éducation en ce qui a trait aux connaissances et aux compétences que les enfants doivent posséder pour apprendre à lire, à l'expérience de vie qui joue sur le développement de ces habiletés et aux composantes fondamentales de l'enseignement de la lecture. L'objet du présent rapport est de tirer quelques conclusions pratiques des éléments de preuve rassemblés à cet égard et de les communiquer aux spécialistes de l'éducation, pour que les enseignantes et enseignants puissent faire évoluer les choses à l'endroit qui importe le plus, c'est-à-dire dans la salle de classe.

Bien que le présent rapport soit avant tout destiné au personnel enseignant de la maternelle à la 3e année, son message s'adresse à l'ensemble des Ontariennes et Ontariens qui s'intéressent au rendement en lecture des élèves du primaire, y compris les administratrices et les administrateurs des écoles et des conseils scolaires, les parents, les spécialistes de l'éducation de la petite enfance, les membres des facultés de l'éducation et les autres personnes ou groupes intéressés au sein de la collectivité.

Le contexte ontarien

Avant d'entrer dans le vif du sujet, à savoir l'enseignement de la lecture, il faut bien comprendre qu'il y a deux langues officielles en Ontario. Soixante-dix-sept pour cent de la population ontarienne est de langue maternelle anglaise. Pour leur part, les Franco-Ontariens, qui représentent un peu plus de 5 pour 100 de la population, constituent une minorité établie avec des droits éducationnels historiques. Enfin, 18 pour 100 des Ontariens ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Étant donné que la province compte près de 25 pour 100 d'immigrants, ses salles de classe reflètent pour la plupart une grande diversité culturelle : on a recensé au moins 75 langues maternelles et dialectes parmi les effectifs de ses grands conseils scolaires urbains. Cette formidable diversité des antécédents

des élèves a de nombreuses implications pour l'enseignement de la lecture au primaire. Elle ne représente pas, en soi, un obstacle au rendement en lecture, à condition que les élèves possèdent de bonnes bases dans leur langue maternelle et qu'ils reçoivent une aide suffisante pour maîtriser la langue d'enseignement.

En Ontario, chaque enfant a droit à une éducation en langue anglaise. Les parents auxquels s'applique l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* ont, pour leur part, le droit de faire instruire leurs enfants en langue française. La majorité des élèves qui fréquentent une école financée par les fonds publics (96 pour 100 environ) sont inscrits à une école de langue anglaise, et environ 9 pour 100 d'entre eux suivent des cours d'immersion en français. Enfin, 4 pour 100 des enfants ontariens sont inscrits à une école de langue française.

Dans ce rapport, la table ronde des experts en lecture part du principe que les composantes fondamentales d'un bon enseignement de la lecture ne varient guère, que cet enseignement se fasse en anglais ou en français. Cela dit, les défis qui se présentent aux systèmes scolaires anglophone et francophone lorsqu'ils cherchent à satisfaire les besoins de leurs élèves ne sont pas du tout les mêmes.

L'enseignement en langue anglaise

Comme elles sont majoritaires, les écoles de langue anglaise ont accès à une plus grande variété de matériel didactique et d'autres ressources, en particulier à des textes à niveaux de difficulté gradués. Les enfants qui apprennent à lire en anglais ont tous les jours l'occasion d'entendre, de parler et de voir leur langue d'enseignement à l'école, à la bibliothèque, dans des livres, des revues et des journaux, sur des plaques de rue ou des pancartes publiques, dans les magasins, au cinéma, à la télévision, à la radio, et dans bien d'autres endroits.

Beaucoup d'enfants ont une langue maternelle autre que l'anglais standard. Les élèves qui ne possèdent pas les compétences de base en anglais reçoivent une aide additionnelle dans le cadre du programme d'*English as a Second Language* (ESL) ou d'*English Literacy Development* (ELD). ESL s'adresse aux élèves qui maîtrisent peu ou pas du tout l'anglais, quoiqu'ils puissent parler couramment une autre langue. ELD s'adresse aux élèves dont l'anglais diffère beaucoup de l'anglais standard ou bien qui ont connu une scolarisation limitée auparavant et qui ont besoin d'aide pour améliorer leurs compétences en lecture,

en écriture et en communication orale. Au palier élémentaire, les programmes ESL et ELD sont considérés comme des programmes d'appui ou d'intervention plutôt que des matières distinctes. Les élèves d'ESL/ELD ont besoin de temps et d'aide pour développer les capacités qui leur permettront de tirer le maximum de l'enseignement qu'ils reçoivent et de répondre aux attentes du curriculum. Cette aide est essentielle au succès des élèves non seulement en lecture, mais dans toutes les matières. Il est donc primordial que les enseignantes et enseignants intègrent les méthodes et stratégies utilisées dans les programmes d'ESL/ELD dans toutes les matières du curriculum.

L'enseignement en langue française

La situation est tout autre pour les enfants qui apprennent à lire en français : d'une part, selon leur lieu de résidence, un certain nombre d'enfants sont peu exposés au français en dehors de la salle de classe et, d'autre part, la disponibilité de ressources adaptées au contexte franco-ontarien et au curriculum de l'Ontario peut poser problème.

Dans bien des cas, l'école est le seul endroit où les élèves sont exposés à la langue française de façon régulière. Il est donc indispensable que leur école soit un véritable bain de langue française et de culture francophone et qu'elle offre un soutien solide à l'ensemble des élèves qui en ont besoin, notamment par l'intermédiaire de programmes tels que l'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF). Le programme d'ALF s'adresse aux élèves qui ont une connaissance limitée ou très limitée du français. Ce programme vise l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour suivre avec succès le programme régulier de l'école de langue française. Le programme PDF est un programme destiné aux élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger et installés en Ontario depuis peu. D'une part, ce programme vise à assurer le développement de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques chez ces élèves qui accusent des retards dans ces domaines soit parce qu'ils ont connu une scolarisation très différente de celle dispensée dans les écoles franco-ontariennes, soit parce qu'ils n'ont pu fréquenter l'école régulièrement. D'autre part, le programme de PDF soutient l'apprentissage des élèves et leur permet de se familiariser tant avec leur nouveau milieu socioculturel qu'avec les particularités du système d'enseignement franco-ontarien.

La table ronde des experts en lecture

La table ronde des experts en lecture réunissait des personnes aux antécédents très variés mais s'intéressant toutes à l'enseignement de la lecture en leur qualité de membres de la profession enseignante, de la direction d'écoles, de l'administration des conseils scolaires, du milieu universitaire ou du monde de la recherche ou encore en tant que conseillères et conseillers pédagogiques. Provenant des communautés anglophone, francophone et autochtone, ces personnes se sont efforcées de mettre en commun ce qu'elles savaient de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture. Elles se sont penchées sur bon nombre de travaux de recherche traitant de la lecture, pour ensuite en discuter, afin de produire un rapport qui présente les caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture et qui définit les meilleures pratiques dans ce domaine pour tous les élèves ontariens. Les principes directeurs de ce groupe d'experts, ainsi que les principaux thèmes du présent rapport, peuvent se résumer en quelques énoncés que voici.

Principe nº 1 : L'enseignement de la lecture doit se fonder sur les résultats de solides recherches dont la validité a été vérifiée dans la salle de classe.

Malgré les conclusions et les méthodes très différentes préconisées sur une base individuelle par diverses publications scientifiques ou programmes, il existe un vaste consensus au sein de la communauté scientifique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture. Des recherches valides mettent en évidence les composantes à prévoir dans tout programme de lecture si l'on veut qu'il soit efficace. Ces recherches montrent clairement que la qualité de l'enseignement de la lecture permet de compenser les facteurs qui risqueraient d'empêcher certains enfants d'apprendre à lire avec succès.

Ce rapport constitue une étape importante puisqu'il réunit les meilleures informations disponibles à l'heure actuelle pour que les enseignantes et les enseignants puissent s'en inspirer dans leur enseignement de la lecture. Il est important que la recherche dans ce domaine se poursuive, afin que nos écoles aient accès aux informations nécessaires pour continuer d'améliorer cet enseignement.

Principe nº 2 : La réussite des enfants au début de l'apprentissage de la lecture est essentielle.

La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'élève tout au long de sa scolarité. Or, la période sensible pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans. La recherche sur les difficultés qu'éprouvent certains enfants au moment d'apprendre à lire aboutit à une constatation très simple : parmi les élèves qui ont encore des problèmes de lecture en 3e année, rares sont ceux ou celles qui arrivent à les surmonter entièrement par la suite. Il importe donc de déceler les difficultés le plus tôt possible, afin d'éviter qu'elles ne s'aggravent.

Principe nº 3 : L'enseignante ou l'enseignant exerce une influence prépondérante sur l'acquisition de la lecture par l'enfant.

La recherche souligne à l'unanimité que l'aptitude des enseignantes et des enseignants à assurer un enseignement de qualité est le facteur qui exerce la plus grande influence sur l'aisance avec laquelle les enfants maîtrisent la lecture. Il est essentiel de reconnaître le rôle crucial que jouent les enseignantes et les enseignants dans la prévention des problèmes de lecture et de procurer aux enseignants de tous les niveaux les connaissances et les compétences de pointe qui leur permettront d'enseigner la lecture et de promouvoir la littératie. Ceci assure que les enseignantes et les enseignants ne sont pas considérés comme de simples consommateurs de produits et de programmes prêts à utiliser, mais plutôt comme des éducateurs faisant preuve d'esprit critique et capables de faire des choix judicieux qui tiennent compte des besoins de leurs élèves tout en atteignant les objectifs de l'enseignement de la lecture.

Principe nº 4 : Le succès du personnel enseignant en salle de classe dépend de la coopération et de l'appui des leaders au niveau de l'école et du conseil qui valorisent et offrent le perfectionnement professionnel continu.

Le succès en matière d'enseignement de la lecture au primaire ne dépend jamais d'une seule personne. Il met à contribution non seulement les enseignantes et les enseignants des classes du primaire, mais aussi tous leurs partenaires au sein du système d'éducation. Partant du principe qu'il convient d'aborder l'enseignement de la lecture de façon coopérative à l'échelle du système, ce rapport traite de questions de leadership, du perfectionnement du personnel enseignant, de même que du rôle des parents et de la collectivité. Tous les partenaires contribuent de façon significative au rassemblement des conditions idéales qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'assurer un enseignement efficace et aux élèves d'apprendre en utilisant toutes leurs aptitudes.

L'établissement de bases communes

Lorsque qu'il s'agit de la lecture, les débats peuvent être passionnés et les opinions fort diversifiées. C'est alors un véritable défi de travailler en collaboration pour trouver des solutions utiles à tous les enfants. Nous, les membres de la table ronde, en parlons en connaissance de cause : compte tenu de nos antécédents variés, nos discussions reflétaient les perspectives que nous avions développées au fil des années dans nos milieux respectifs. Nous avons, en effet, eu du mal à reconnaître nos divergences et à les surmonter, surtout compte tenu des limites que nous imposaient notre mandat et son délai d'exécution. Quoi qu'il en soit, notre fervent désir que tous les enfants apprennent à lire et notre conviction que la qualité de l'enseignement fait toute la différence nous ont permis de trouver un terrain d'entente. Animés de ces sentiments immuables, nous avons découvert que notre diversité faisait notre force, dans la mesure où elle nous a permis d'examiner sous tous les angles les problèmes sur lesquels nous nous penchions, de puiser dans une plus vaste gamme de ressources, de confronter nos idées et d'étayer nos conclusions.

Bien entendu, la production de ce rapport n'était pas une fin en soi, mais un pas de plus dans un processus continu. Nous offrons ce document à l'ensemble des Ontariennes et des Ontariens, et remercions ceux et celles qui nous ont donné l'occasion de faire un bout de chemin avec eux.

Membres de la table ronde des experts en lecture

Dany Laveault, (coprésident)
Professeur
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Bonnie McEachern (coprésidente)
Surintendante
Upper Grand District School Board

Mary Anne Alton
Surintendante
Bluewater District School Board

Chantal Bergeron
Conseillère pédagogique
Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest

Johanne Bourdages
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Cécile Champagne-Muzar
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Brenda Davis
Consultante
Six Nations

Joan Fallis
Enseignante
Grand Erie District School Board

Colleen French
Surintendante
Toronto Catholic District School Board

Annie Gaudreault
Conseillère pédagogique
Conseil scolaire de district du Centre Sud-Ouest

Alyson McLelland
Directrice d'école
Toronto District School Board

Mary McGuire
Conseillère pédagogique
York Catholic District School Board

Thérèse McNamara
Conseillère pédagogique
Simcoe County District School Board

France Nicolas
Enseignante
Conseil scolaire de district catholique du Centre-Est de l'Ontario

Julia O'Sullivan
Doyenne de l'éducation, Université Lakehead
Directrice nationale, Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins particuliers

Pat Prentice
Conseillère pédagogique
Durham District School Board

Angela Puma
Conseillère pédagogique
Toronto Catholic District School Board

Colleen Russell
Directrice
Toronto District School Board

Julie St-Onge
Professeure adjointe
École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne

Sharon Turnbull-Schmitt
Surintendante
Toronto District School Board

Lesly Wade-Woolley
Professeure adjointe
Faculté d'éducation, Université Queen's

Dale Willows
Professeure
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Université de Toronto

2 Importance de la lecture au primaire

L'acquisition de la lecture se fait progressivement, à partir du développement des compétences langagières de base jusqu'au stade de la lecture autonome. La communication orale, autrement dit la capacité de s'exprimer et d'écouter les autres, est indispensable à la réussite en lecture. Quelle que soit leur culture, les enfants apprennent leur langue maternelle grâce à l'observation et à l'écoute de leur entourage, lorsqu'ils interagissent avec les membres de leur famille et autres proches. Il s'agit là en général d'un phénomène tout à fait naturel.

Si apprendre à parler va de soi, il n'en va pas de même pour l'apprentissage de la lecture. Les enfants ont besoin qu'on leur enseigne à comprendre, à interpréter et à utiliser les symboles de la langue écrite. C'est d'ailleurs l'un des objectifs essentiels des premières années de scolarisation.

La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'élève tout au long de sa scolarité. Or, la période sensible pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans. Les enfants qui apprennent à lire au cours des premières années du primaire sont dès lors fin prêts à lire pour apprendre et pour se distraire. Par contre, les enfants qui éprouvent des difficultés en lecture jusqu'en 3e année sont sérieusement défavorisés. Ces enfants ont du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture et ils prennent également du retard dans d'autres matières. Il leur arrive souvent d'avoir une piètre estime de soi et, arrivés à l'adolescence, leur taux de décrochage scolaire est nettement supérieur à la moyenne. Les difficultés en lecture de certains enfants sont un constat d'échec davantage pour le système éducatif que pour eux-mêmes. Un tel constat est loin d'être inévitable, même pour les élèves aux prises avec les pires difficultés. À condition de bénéficier des méthodes d'enseignement et des mécanismes de soutien appropriés, l'ensemble des élèves des écoles élémentaires de l'Ontario peut apprendre à lire.

Les stades d'acquisition de la lecture

L'acquisition de la lecture se fait en plusieurs stades. Bien que les spécialistes de la lecture les qualifient et les décrivent de différentes façons, ces stades sont pour ainsi dire les mêmes.

- *Au premier stade, que nous appellerons la* **prélecture**, *les enfants ne lisent pas vraiment, mais font semblant. Il se produit à ce stade une prise de conscience de ce que sont la lecture et ses mécanismes. Les enfants réalisent que les choses que l'on dit peuvent être mises par écrit par une personne et reprises verbalement par une autre.*

- *Au stade suivant, celui de la lecture* **débutante**, *les enfants commencent à prêter attention à la façon dont les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue parlée. À ce stade, leur préoccupation est de comprendre les correspondances entre les lettres ou combinaisons de lettres et les sons de la langue. Pour pouvoir aider les élèves à cette étape de leur apprentissage, les enseignantes et enseignants doivent bien mesurer ce qui fait la complexité du système alphabétique et aborder ces aspects de la manière la plus simple possible.*

- *Arrive enfin le stade de la lecture* **courante**, *celui où, grâce à une reconnaissance rapide des mots, les élèves accèdent à une bonne compréhension du texte lu. Il s'agit à ce stade de donner aux élèves maintes occasions de lire des textes familiers, structurés et intéressants, qui leur permettent d'accéder à une lecture efficace, autrement dit rapide et sans effort. À force de lire, les enfants acquièrent une fluidité grâce à laquelle lire devient une source de plaisir et d'information.*

Il appartient au personnel enseignant de se servir de livres qui donnent aux élèves le goût de les regarder, de les tenir et de s'intéresser à leur contenu. De cette façon, le personnel enseignant peut transmettre aux élèves le goût de la lecture et ainsi créer les conditions favorables à leur progression d'un stade de l'acquisition de la lecture à un autre.

La lecture comme moyen d'apprentissage

Les premières années, l'enseignement met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la lecture, mais, avec le temps, son thème dominant devient l'importance de *lire pour apprendre*. C'est pourquoi lire pour apprendre est l'une des raisons de toute lecture et ce qui lui donne, entre autres, sa valeur. Avant que les enfants puissent lire pour apprendre, il faut les aider à devenir des lectrices et des lecteurs engagés et réfléchis. Il s'agit de leur fournir un enseignement explicite de la compréhension et des habiletés de la pensée afin de leur permettre de repérer et de se rappeler les informations importantes du texte. Il convient aussi de les aider à faire le rapprochement entre les informations d'un texte et leurs connaissances antérieures, afin de leur permettre de bâtir et d'approfondir leur compréhension des écrits.

La facilité et la vitesse du passage de la phase *d'apprentissage de la lecture* à la phase *lire pour apprendre* dépendent de plusieurs facteurs, entre autres :

- *la stimulation langagière de l'élève avant son entrée à l'école, par des livres et la lecture d'histoires, la conversation et les occasions de poser des questions et d'y répondre;*
- *la qualité et la durée de l'enseignement de la lecture qui lui a été dispensé durant ses premières années de scolarité;*
- *les interventions précoces et spécifiques dont l'élève a pu bénéficier, le cas échéant, en cas d'éventuels risques d'échec de son acquisition de la lecture;*
- *le soutien continu de sa famille et de son entourage.*

La stimulation de la lecture

S'il est vrai que certains enfants apprennent à lire à un jeune âge sans avoir passé beaucoup de temps sur les bancs de l'école, il serait faux de croire que ce phénomène se produit uniquement à cause d'une éventuelle exposition à des livres de « bonne » qualité. La plupart des enfants ont besoin d'un enseignement formel, en plus d'une exposition fréquente à des livres qui leur conviennent, avant de pouvoir déchiffrer le code complexe de la langue écrite et d'être aussi à l'aise en lecture qu'à l'oral.

Pour être efficace, l'enseignement doit offrir aux élèves une stimulation visuelle, auditive et kinesthésique, bref, transformer la lecture en une expérience animée et entraînante. Un bon programme d'enseignement en salle de classe incorpore l'enseignement direct et systématique, des exercices de modelage et d'entraînement, la lecture fréquente de textes variés, une évaluation continue, une rétroaction au moment opportun, sans oublier l'éloge des progrès des élèves. Par la participation active au processus de lecture, les élèves utilisent au mieux leur bagage croissant de connaissances et leurs compétences pour lire avec facilité et compréhension. Au fil du temps se développe une habileté grandissante à lire des textes de plus en plus complexes et à résoudre les problèmes lorsque le texte n'est pas clair. Les élèves sont capables de réfléchir au contenu d'un texte et de communiquer ce qu'ils en ont retenu et de porter un jugement sur leur lecture.

L'établissement de bases solides

Il est préférable que l'apprentissage de la lecture débute tôt, avant même l'entrée à l'école. Les enfants qui ont l'occasion de participer à des activités d'expression orale et qui sont exposés à de l'information écrite dès leur plus jeune âge, que ce soit à la maison, à la garderie, dans un programme préscolaire, au jardin d'enfants ou à la maternelle, en tirent un avantage indéniable. L'enfant pourrait par exemple :

- *observer des personnes qui lisent;*
- *écouter la lecture à haute voix de toutes sortes de livres et en parler par la suite;*
- *regarder, manipuler et faire semblant de lire des livres familiers, des abécédaires, des poèmes, des comptines;*
- *faire le récit mimé d'histoires, répéter des histoires familières et chanter des chansons;*
- *reconnaître les concepts associés à l'écrit (par exemple un livre a un recto et un verso);*
- *repérer les diverses formes que prend l'écrit dans le milieu ambiant (par exemple affiches routières, emballages des produits alimentaires);*
- *reconnaître que les mots sont formés de sons et organiser ces sons dans le cadre de jeux de rimes, de substitution, d'allitération, etc.*

Toutes ces activités servent à enrichir le vocabulaire des enfants et à développer et à améliorer leurs compétences en communication orale, de même qu'à leur donner le goût de la lecture.

La lecture dans une langue seconde

Une bonne expression orale sert de fondement à la réussite en lecture. Que la langue maternelle de l'élève soit ou non sa langue d'enseignement, la richesse de ses connaissances en communication orale sera un précieux atout dans l'acquisition de la lecture. Les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement auront besoin d'aide pour renforcer leur compétence à communiquer dans cette dernière tout en apprenant à lire. Si les élèves ne sont pas suffisamment exposés à la langue d'enseignement ailleurs qu'en classe, l'école doit combler ce manque. Ceci est particulièrement vrai pour les écoles de langue française, dont les élèves risquent effectivement de n'être pas assez exposés à la langue française et à la culture francophone à l'extérieur du milieu scolaire.

3 Les composantes d'un enseignement efficace de la lecture

Rien n'est plus important qu'un enseignement efficace de la lecture au primaire pour éviter que les élèves n'aient des difficultés et pour les amener à devenir des lectrices et des lecteurs compétents. Dès le moment où les enfants vont à l'école, le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de leur donner un enseignement efficace en lecture. Même si la création d'un environnement propice à cet apprentissage est partagée par bien d'autres personnes, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui est le plus en mesure d'offrir aux élèves un enseignement susceptible de les inspirer et d'en faire des lectrices et des lecteurs chevronnés pour toute la vie.

Les recherches se sont multipliées ces trente dernières années en ce qui concerne l'acquisition de la lecture par les enfants et les meilleures stratégies pour appuyer leur rendement en lecture. Depuis quelque temps, on assiste à une convergence des constatations quant aux connaissances, compétences et mécanismes de soutien dont les enfants ont besoin pour apprendre à lire, de même qu'aux moyens de faire en sorte que la salle de classe les leur apporte. Fort de ces constatations, le personnel enseignant est mieux équipé que jamais pour non seulement planifier et donner un enseignement efficace en lecture, mais aussi s'assurer de la participation de l'école tout entière, des familles et des collectivités à leurs efforts pour aider chaque élève à savoir lire à la fin de la 3e année.

Les bases de l'acquisition de la lecture sont les mêmes pour tous les enfants, garçons et filles, quels que soient leurs antécédents ou leurs besoins d'apprentissage particuliers. Les enfants apprennent toujours à lire suivant le même processus. Les uns nécessitent plus d'aide que d'autres, et notamment plus de temps d'enseignement avant d'acquérir une habileté ou une stratégie de lecture quelconque, mais tous les enfants doivent en fin de compte acquérir les mêmes compétences de base pour pouvoir lire avec fluidité et compréhension.

Le présent rapport traite principalement de l'enseignement de la lecture au primaire, mais il est évident que l'acquisition de la lecture n'a pas lieu en vase clos. Les trois domaines du programme-cadre de français, la communication orale, la lecture et l'écriture, sont interreliés. La communication orale est la base même de la littératie, surtout durant les toutes premières années de scolarité. Certaines compétences en communication orale et en écriture sont indispensables pour devenir efficace en lecture et, inversement, les compétences en lecture sont indispensables pour perfectionner sa maîtrise de la communication orale et écrite. Bien que le présent document ne les aborde pas en détail, les méthodes d'enseignement

Figure 1. Cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire

OBJECTIFS

FLUIDITÉ • COMPRÉHENSION • MOTIVATION

Les élèves lisent avec fluidité, comprennent le contenu de leurs lectures, savent appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs compétences dans de nouveaux contextes et sont fortement motivés à lire.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

- Communication orale
- Connaissances antérieures
- Concepts associés à l'écrit
- Conscience phonémique
- Correspondances lettres-sons
- Vocabulaire
- Sémantique et syntaxe
- Métacognition et stratégies de compréhension
- Habiletés supérieures de la pensée

Évaluation, communication du rendement, établissement de cibles

au niveau de la classe, de l'école, du conseil scolaire et de l'OQRE

Stratégies pédagogiques

Analyse graphophonétique, étude de mots

Lecture aux élèves

Lecture partagée

Lecture guidée

Compréhension guidée

Lecture autonome

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

- Combinaison d'enseignement explicite, d'apprentissage guidé, d'apprentissage autonome et de mises en pratique
- Enseignement en grands et petits groupes, enseignement individuel, discussion et collaboration
- Techniques d'évaluation variées dont les résultats orientent la planification et la prestation de l'enseignement
- Intégration de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots
- Période de temps quotidienne ininterrompue consacrée à la littératie
- Participation des parents et de la collectivité
- Textes gradués par niveaux de difficulté
- Variété de genres littéraires (support papier ou électronique)
- Activités de littératie authentiques et motivantes
- Interventions auprès des élèves qui risquent de ne pas apprendre à lire dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la communication orale
- Environnement propice au développement des habiletés supérieures de la pensée
- Encadrement des élèves, encouragement et rétroaction
- Bonne organisation et gestion de l'enseignement en classe

de la communication orale et de l'écriture jouent un rôle primordial dans l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'incorporer ces méthodes à l'enseignement des autres matières et de saisir toutes les occasions d'appuyer les compétences langagières des élèves.

Ce chapitre du rapport brosse un tableau des composantes essentielles et interdépendantes d'un enseignement efficace de la lecture. Il porte sur les points suivants : les objectifs de l'enseignement de la lecture; les connaissances et les compétences nécessaires pour savoir lire; les méthodes d'enseignement de la lecture et enfin l'évaluation et la communication du rendement en lecture.

Le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture (figure 1) rappelle aux enseignantes et enseignants les composantes à inclure dans leur programme de lecture en salle de classe afin que leurs élèves réussissent à lire conformément aux attentes du curriculum de l'Ontario. Toutes ces composantes sont importantes, cependant la place accordée à ces différentes connaissances et habiletés varie selon l'âge des élèves, leur stade d'acquisition de la lecture et l'année d'études.

Les objectifs de l'enseignement de la lecture

La lecture, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens. Un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des élèves de devenir des lectrices et des lecteurs fortement motivés, comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

Le cadre d'action présenté à la figure 1 cerne les trois principaux objectifs de l'enseignement de la lecture :

- **La fluidité** *correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression. La fluidité vient à force de lire des livres simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'enfant ne bute sur des mots inconnus. À mesure que leur lecture devient plus fluide, les enfants développent leur habileté à lire de façon plus expressive, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui leur permet de mieux comprendre le sens d'un texte.*

- **La compréhension** *est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée.*

- **La motivation à lire** *est l'élément clé de l'implication des enfants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture. Il est important que les enfants soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous forme de livres captivants, de poèmes, d'images, de tableaux et d'autres ressources qui éveillent leur intérêt et leur donnent envie de lire pour s'informer et se distraire.*

Ces trois objectifs sont interreliés et les stratégies permettant de les réaliser doivent être coordonnées.

Les connaissances et les compétences nécessaires à la lecture

La lecture courante passe par la maîtrise d'une série d'habiletés et de stratégies. Les enfants doivent tout d'abord comprendre les mécanismes de la lecture et l'utilité de celle-ci, autrement dit prendre conscience que les mots prononcés par quelqu'un peuvent être écrits et lus par quelqu'un d'autre. Une partie des enfants qui entrent à l'école saisissent déjà ces notions élémentaires, mais beaucoup d'autres ont besoin d'un enseignement formel avant de pouvoir aborder la lecture proprement dite. Dans un premier temps, l'enseignement de la lecture à l'école sert à donner aux élèves des connaissances spécifiques en ce qui concerne l'expression orale, les lettres et les mots. Il s'agit de leur faire comprendre comment l'écrit fonctionne et de les amener à faire le lien entre l'écrit et les sons ou mots de la langue parlée. Une fois que les élèves ont saisi ces notions de base, les efforts portent davantage sur l'acquisition de la fluidité en lecture. À ce stade, cette fluidité se manifeste principalement par la reconnaissance rapide et spontanée de certains mots dans un texte. Dès lors, les élèves peuvent lire avec un plaisir grandissant, en comprenant de mieux en mieux le contenu de leurs lectures. Une lecture courante ou aisée est indispensable au passage de *l'apprentissage de la lecture* à *l'apprentissage par la lecture*. Les enseignantes et les enseignants du primaire, en tant qu'équipe, ont pour rôle de faire évoluer les élèves d'une première sensibilisation à l'écrit vers le stade de l'apprentissage par la lecture, d'où s'opérera leur transformation en lectrices et lecteurs autonomes, habiles et motivés.

D'après la recherche, les connaissances et les compétences dont les enfants ont besoin pour apprendre à lire avec fluidité et compréhension sont la maîtrise de l'expression orale, un minimum de connaissances préalables et une certaine expérience du monde, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire de base, des notions de sémantique et de syntaxe, une certaine capacité de métacognition et des habiletés supérieures de la pensée. Ce ne sont pas là des éléments isolés sur lesquels l'enseignement portera tour à tour, mais plutôt des éléments interreliés et complémentaires qui se renforcent les uns les autres.

L'expression orale

Au moment de leur initiation à la lecture, les enfants possèdent déjà une solide base d'habiletés en expression orale. L'acquisition de ces habiletés survient grâce à l'écoute et à la communication avec autrui, y compris les membres de leur famille, leurs camarades et leurs enseignantes ou enseignants. En apprenant à parler, les enfants se sont constitué un vocabulaire de même qu'une connaissance sémantique (portant sur le sens des mots) et syntaxique (portant sur l'agencement des mots dans une phrase) nécessaires au départ pour apprendre à lire et à écrire. Les enfants qui parlent couramment sont avantagés quand vient le temps d'apprendre à lire. Leurs habiletés langagières les aident soit à reconnaître les mots écrits plus facilement, soit à deviner et interpréter leur sens.

Tous les enfants ne commencent pas leur scolarité avec les mêmes bases solides en communication orale. Certains enfants sont issus de milieux pauvres du point de vue linguistique, où ils ont peu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur syntaxe. Cela s'applique aussi bien au milieu anglophone que francophone. D'autres enfants ont un niveau lexical et grammatical moins avancé que celui de leurs camarades à cause de troubles d'élocution ou du langage. Enfin, les enfants qui ont une légère déficience peuvent avoir du mal à distinguer les sons qui se ressemblent. Dans toutes ces situations, l'enseignement doit viser, parallèlement à l'acquisition de la lecture, l'amélioration des compétences en communication orale (tant sur le plan de la conscience phonémique que du vocabulaire, de la compréhension à l'écoute et de la verbalisation des idées).

Les enfants qui parlent une langue ou un dialecte autre que la langue d'enseignement risquent d'avoir un vocabulaire limité au moment de leur entrée à l'école. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que bon nombre d'enfants aux antécédents linguistiques divers disposent déjà de solides connaissances conceptuelles et compétences langagières pouvant servir de base à la fluidité verbale et à la compréhension dans la langue d'enseignement. Ce qui compte, c'est d'aider ces enfants à réussir leur transition d'un contexte linguistique familier à un contexte nouveau.

Les enseignantes et les enseignants ont toujours intérêt à employer une syntaxe plus variée et plus sophistiquée que celle que leurs élèves utilisent spontanément et à inciter leurs élèves à reprendre ces mêmes structures et tournures de phrases. Si l'on veut que les enfants développent leurs habiletés supérieures de la pensée et leur esprit critique, il faut leur donner fréquemment la possibilité de poser des questions et d'y répondre, de participer à des discussions et de classifier l'information qui leur est présentée.

Le fait que certaines habiletés en communication orale soient indispensables à l'acquisition de la lecture revêt une importance particulière dans le système d'éducation en langue française. Étant donné que seule une minorité de la population ontarienne parle le français, bon nombre d'élèves des écoles de langue française n'ont guère l'occasion d'entendre ou de parler leur langue d'enseignement en dehors de l'école. Pour plusieurs de ces élèves, l'école est même le seul endroit où le français est utilisé de façon systématique. Les écoles de langue française doivent donc impérativement offrir un milieu où les élèves sont amenés à percevoir leur langue d'enseignement comme une langue vivante. Les élèves doivent être en mesure de parler français non seulement en classe, mais lors de leurs activités parascolaires. Les discussions en salle de classe et l'organisation, par les enseignantes et enseignants, d'interventions favorisant l'enrichissement du vocabulaire aideront les élèves à améliorer leur fluidité en français.

Les connaissances antérieures et le vécu

Les élèves ne peuvent véritablement comprendre leurs lectures qu'à condition d'avoir vécu des situations qui leur permettent de concevoir les choses qui y sont évoquées. En effet, leurs expériences personnelles les aident à anticiper le contenu d'un texte, ce qui facilite son décodage et sa compréhension.

Les connaissances antérieures et le vécu forment la base de la compréhension que les élèves possèdent avant d'entrer à l'école. La recherche sur les stades de l'apprentissage des tout-petits montre que les enfants commencent dès un très jeune âge à comprendre le monde qui les entoure. Nombreuses sont les écoles ontariennes qui accueillent des élèves originaires de pays et de cultures très variés. Ces élèves ont parfois des connaissances antérieures et un vécu très différents de ceux de leurs camarades ou de leurs enseignantes et enseignants, ce qui explique, dans pareil cas, leurs difficultés à s'identifier au contexte et au contenu du matériel didactique et des autres ressources utilisés dans les salles de classes ontariennes. Par contre, les expériences personnelles et les connaissances particulières de ces élèves peuvent contribuer à enrichir l'apprentissage de leurs camarades. Les enseignantes et enseignants doivent donc s'intéresser aux antécédents, à la culture et au vécu de leurs élèves, afin d'en tenir compte dans leur enseignement. Pour peu que les textes qui leur sont proposés leur permettent de partager leurs connaissances antérieures et leurs expériences personnelles avec le reste de la classe, l'ensemble des élèves s'intéressera davantage à la lecture et en tirera un plus grand profit.

Les concepts associés à l'écrit

Lors de sa première rencontre avec l'écrit, l'enfant ne réalise pas que les symboles sur la page représentent des mots de la langue parlée et qu'ils ont un sens. Ce que nous appelons les *concepts associés à l'écrit* traite de la façon dont la langue est transposée par écrit. Ces concepts comprennent le mouvement directionnel (à savoir que le français et l'anglais se lisent de gauche à droite et du haut vers le bas), la distinction entre les lettres et les mots (à savoir que les lettres forment des mots et que les mots sont séparés par des espaces), les lettres majuscules et la ponctuation, les signes diacritiques (par exemple les accents) et les caractéristiques communes à tous les livres (telles que la mention du titre et du nom de l'auteur ou l'existence d'un recto et d'un verso).

Une façon de familiariser les jeunes enfants avec ces concepts est de leur permettre d'observer des lectrices et des lecteurs expérimentés (notamment leurs enseignantes ou enseignants et les membres de leur famille) qui attirent leur attention sur des écrits et les invitent à démontrer leur compréhension des concepts en question. Il appartient aux enseignantes et aux enseignants de proposer à leurs élèves des écrits de toutes sortes lors des activités en salle de classe, y compris des livres, des grands livres, des tableaux et des écrits faisant partie du milieu ambiant (tels que des étiquettes ou des panneaux divers).

La conscience phonémique

Les enfants doivent développer leur conscience phonémique, autrement dit apprendre que les *mots de la langue parlée* sont formés de sons distincts. D'après la recherche, la conscience phonémique joue en effet un rôle important dans la reconnaissance des mots et facilite donc l'apprentissage de la lecture. Les enfants qui en sont dépourvus continueront à éprouver des difficultés en lecture. La recherche a également montré que la conscience phonémique s'enseigne et que l'intervention des enseignantes et enseignants est souvent indispensable au développement de la conscience phonémique de leurs élèves.

Les élèves qui ont acquis une conscience phonémique sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage. Ces élèves reconnaissent par exemple que le mot « lac » est formé de trois sons distincts : l + a + c. La langue française est formée de 36 sons, la langue anglaise, de 44 sons. Le nombre de composantes sonores des autres langues varie. Les enfants qui apprennent une langue seconde butent parfois sur des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, d'où la nécessité de prévoir plus de temps pour le développement de la conscience phonémique dans la langue d'enseignement chez les élèves ayant une autre langue maternelle.

La conscience phonémique et la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons jouent davantage sur la réussite des élèves aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe que leur niveau d'intelligence globale, leur degré de maturité ou leur compréhension auditive (National Reading Panel, 2000). Elles constituent le fondement de l'apprentissage d'un système d'écriture alphabétique. (Learning First Alliance, 2000, p. 14, traduction libre)

La façon pour les enseignantes et les enseignants d'appuyer le développement de la conscience phonémique chez leurs élèves est de leur proposer des jeux et d'autres exercices fondés sur les composantes sonores du langage et leur agencement. Il peut s'agir de chansons, de comptines et d'autres activités qui amènent les enfants à fusionner des sons distincts pour former des mots ou encore à segmenter des mots suivant les sons qu'ils contiennent. La fusion et la segmentation des composantes sonores du discours oral posent d'importants jalons pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. La conscience phonémique prépare les élèves à décoder les sons correspondant aux mots sur une page.

Les correspondances entre les lettres et les sons

En développant la conscience phonémique et les concepts relatifs à l'écrit, les élèves sont en mesure de comprendre qu'il y a moyen d'établir des liens entre les sons produits par quelqu'un qui parle et les mots imprimés qui sont sous leurs yeux, et ainsi d'accéder au sens de ces mots. En français comme en anglais, une lettre ne représente pas nécessairement toujours un seul et même son, d'où l'importance de donner aux élèves un enseignement formel et systématique sur les correspondances entre les sons de la langue et les lettres, individuelles ou groupées.

Grâce à l'analyse graphophonétique, les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les sons individuels (ou phonèmes) de la langue parlée. La recherche montre qu'un enseignement explicite et systématique de la phonétique constitue le moyen le plus efficace d'appuyer l'habileté des enfants à reconnaître des mots écrits.

L'enrichissement du vocabulaire

Les enfants doivent posséder un vaste vocabulaire dont le sens et l'emploi leur sont familiers pour pouvoir correctement exprimer leur vécu et leurs connaissances. La variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'enfant. Le vocabulaire d'écoute ou d'expression, autrement dit le vocabulaire oral, est composé des mots dont on saisit le sens en les entendant et que l'on emploie à bon escient

en parlant. Le vocabulaire visuel, lui, est formé des mots que l'on reconnaît à la lecture et que l'on utilise correctement en écrivant.

L'enrichissement du vocabulaire suppose l'assimilation de mots nouveaux et l'apprentissage de leur emploi. Lire des mots qui ne font pas encore partie de leur vocabulaire oral constitue un véritable exploit pour les enfants. Pour enrichir la banque de mots dont disposent leurs élèves, les enseignantes et enseignants ont intérêt à leur montrer différentes méthodes de déduction du sens des mots (par exemple en s'aidant du contexte ou en se fondant sur des parties significatives d'un mot, par exemple un préfixe ou un suffixe). Il s'agit aussi de sélectionner, en vue de leur lecture aux élèves, des textes qui enrichiront le vocabulaire des élèves, et leur offriront la possibilité de voir et d'utiliser un vocabulaire visuel nouveau dans des contextes variés. D'après les récentes recherches, les enfants apprennent la plupart de leur vocabulaire de façon indirecte, en parlant, en écoutant des adultes leur faire la lecture et en lisant de façon autonome et fréquente. La recherche a également démontré que l'acquisition du vocabulaire nécessite en partie un enseignement direct. Une façon dont les enseignantes et les enseignants peuvent procéder est de présenter certains mots précis aux élèves avant une lecture, de leur donner l'occasion de s'exercer à l'utilisation de mots nouveaux ou encore de reprendre ou souligner les mots nouveaux dans des contextes variés.

Même les enfants qui possèdent un vaste vocabulaire oral ont parfois beaucoup de mal à déchiffrer des mots écrits, parce que leur vocabulaire visuel est plutôt restreint. Les ajouts au vocabulaire visuel des enfants sont surtout le résultat de leur exposition à ces mots au cours des lectures. Les enfants qui lisent beaucoup disposent forcément d'une banque de mots plus importante dont le sens leur vient spontanément, tandis que les enfants qui lisent peu n'ont pas cet avantage. Pour augmenter le vocabulaire visuel de leurs élèves, et donc leur habileté de reconnaître spontanément un plus grand nombre de mots, les enseignantes et enseignants doivent axer leur enseignement et la mise en pratique sur les mots les plus usuels de la langue.

La sémantique, la syntaxe et la pragmatique

Bien que les mots en eux-mêmes soient déjà porteurs de sens, la lecture nécessite en général l'analyse de la structure d'une phrase, donc à la fois l'analyse des mots et de leur organisation. C'est pourquoi il importe de consacrer une partie de l'enseignement non pas seulement à l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi à l'étude de groupes de mots et de phrases entières[1].

1. En français, la langue écrite diffère de la langue parlée et cette différence peut influencer l'acquisition de la lecture. Il arrive par exemple qu'à l'écrit les mots comportent des lettres qui ne se prononcent pas (comme dans *ils marchent*).

La sémantique renvoie au langage du point de vue de son sens, y compris le sens des mots, des expressions et des phrases. *La syntaxe* renvoie aux relations existant entre les différentes unités de la langue et aux divers arrangements des mots et des propositions qui forment des phrases. Elle porte sur le langage du point de vue de sa construction, et donc aux catégories de mots (tels que les noms, les verbes et les adjectifs) et à leurs fonctions (par exemple celles de sujet et de complément). Les notions de sémantique et de syntaxe sont importantes parce qu'elles aident les enfants à identifier les mots suivant leur emplacement et leur contexte et, de ce fait, renforcent leurs habiletés de compréhension. Les enfants qui ne font que commencer à lire ne sauraient sans doute pas expliquer la différence entre des éléments grammaticaux, tels qu'un nom ou un verbe, mais il est important qu'ils comprennent, par exemple, qu'un mot comme « neige » peut représenter une chose ou une action selon le contexte. Inculquer ces notions aux élèves prend une importance particulière si leur langue maternelle est différente de la langue d'enseignement.

Les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'utiliser des structures de phrases correctes, de sorte que leurs élèves puissent reconnaître ces mêmes structures en lisant un texte. Il convient de multiplier les occasions qui permettent aux enfants d'employer une terminologie spécifique pour identifier la nature et le rôle des composantes du langage (nom, verbe, adjectif, adverbe, complément, etc.). Il convient également de sensibiliser les élèves à diverses structures de phrases et de les encourager à faire des phrases plus longues et plus complexes.

La pragmatique, abordée à la fin du primaire, est l'étude, d'une part, des choix effectués par une personne qui parle ou qui écrit parmi les moyens conventionnels de communication dans une langue et, d'autre part, des répercussions de ces choix sur un auditoire ou des lecteurs. La pragmatique a trait à la compréhension de l'influence du contexte sur le sens transmis par une phrase. Une phrase peut en effet signifier différentes choses selon la situation ou le contexte dans lequel elle est employée. Il peut s'agir d'un simple énoncé ou d'une affirmation, mais aussi d'un avertissement, d'une promesse, d'une menace ou d'autre chose. Les connaissances pragmatiques permettent la distinction entre les divers sens possibles d'après le contexte.

Les enseignantes et enseignants des dernières années du primaire doivent montrer à leurs élèves comment découvrir, au moyen d'indices contextuels, le sens d'un mot qui ne leur est pas familier. Les indices contextuels à eux seuls ne sont toutefois pas une panacée : l'enseignante ou l'enseignant devra enseigner d'autres stratégies à ses élèves pour favoriser l'apprentissage de mots nouveaux.

La métacognition et les stratégies de compréhension

La compréhension est le but même de la lecture. L'enfant qui est capable d'identifier des mots mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. La véritable compréhension d'un texte suppose la maîtrise de la langue parlée, des connaissances préalables acquises au travers d'expériences personnelles, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire assez étendu et de bonnes bases en sémantique et en syntaxe. Les enfants doivent donc mettre tout leur savoir à contribution pour assimiler un texte. *Lire pour apprendre* oblige à réfléchir et à résoudre des problèmes. Les enfants doivent se rappeler de choses déjà apprises, décider quelles connaissances utiliser (métacognition) et puiser dans une variété de stratégies de compréhension pour clarifier le contenu de leurs lectures.

Les personnes qui lisent avec aisance gèrent et contrôlent la situation de lecture sur le plan métacognitif. Elles s'interrogent sur les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour comprendre ce qu'elles lisent. Lorsqu'elles se heurtent à un problème, elles s'interrogent sur le texte qu'elles lisent et sur la stratégie à utiliser pour mieux le comprendre. Les enfants dont la lecture se situe à ce niveau métacognitif savent quels éléments entrent en jeu dans la qualité de leur propre lecture (par exemple le décodage de mots difficiles, l'établissement de liens entre le texte et ses expériences personnelles, la compréhension du sens des mots, l'identification des idées principales, les déductions de sens par inférence ou encore la synthèse). Ces enfants utilisent diverses stratégies pour décoder et comprendre les mots, sachant quand et pourquoi les unes fonctionnent mieux que les autres selon les circonstances (une stratégie phonétique n'étant par exemple d'aucune utilité pour identifier un mot reconnu de façon globale). Leur compréhension d'un texte ne s'arrête pas à son sens littéral.

Les enseignantes et enseignants peuvent avoir une grande influence sur leurs élèves en leur montrant comment réfléchir de manière métacognitive, autrement dit comment faire appel à leurs acquis et savoir lesquels utiliser dans une situation donnée. Parmi ces acquis, les stratégies de compréhension sont des mécanismes auxquels une lectrice ou un lecteur recourt pour saisir le sens d'une lecture. La recherche a mis en évidence quelques stratégies de compréhension que les enseignantes et enseignants peuvent transmettre à leurs élèves pour les aider à comprendre un texte. La figure 2 présente un exemple de stratégie qui consiste à se poser des questions pour favoriser la compréhension d'un texte.

Figure 2. Questions favorisant la compréhension

Question :	But de la question :
Y a-t-il là un lien avec ce que je sais déjà?	mise à contribution de connaissances préalables pertinentes avant, pendant et après la lecture
Quelles images ce texte évoque-t-il pour moi?	création de représentations visuelles pendant et après la lecture
Comment les images et les mots peuvent-ils m'aider à comprendre le texte?	capacité à arriver, par inférence, à des conclusions, à des jugements critiques et à des interprétations personnelles
Quels sont les idées essentielles et les thèmes majeurs de ce texte?	analyse des idées et thèmes pour obtenir des indices quant au sens
Y a-t-il une façon plus simple de dire ce qui est écrit là?	synthèse du texte lu
Est-ce que cela est logique?	capacité à détecter la perte de sens
Quelles sont les raisons pour lesquelles l'auteur a écrit ce texte?	exploration de l'intention de l'auteur
Quelle ressemblance y a-t-il entre ce texte et d'autres textes que j'ai lus?	recherche d'indices d'après la structure du texte

Les habiletés supérieures de la pensée

Tout au long du primaire, l'enseignement vise à aider les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée. Au début de l'apprentissage de la lecture, le développement de ces habiletés est basé sur la communication orale, notamment la lecture aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant et la lecture partagée. Par la suite, une fois qu'il est question de *lire pour apprendre*, les enseignantes et les enseignants doivent s'efforcer de poser aux élèves des questions qui les incitent à extrapoler et à démontrer leur compréhension du texte par l'intermédiaire d'activités d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Il est important que les élèves aient l'occasion de mettre à l'essai et de critiquer les concepts et conclusions associés à leurs lectures. À ce stade, les élèves n'abordent plus la lecture seulement de manière passive, mais émettent leur avis sur celle-ci et le justifient.

Les enseignantes et enseignants en quête de moyens d'amener leurs élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée lors de la lecture ont tout intérêt à se référer à la taxonomie de Bloom[2]. La figure 3 montre que les élèves qui savent se servir des habiletés supérieures de la pensée retirent davantage de leur apprentissage et sont en mesure d'appliquer leurs connaissances dans des situations plus complexes. S'il est évident que ces habiletés ne suffisent pas à faire de l'élève un lecteur efficace, il est vrai également qu'elles sont indispensables au départ pour apprendre à lire. Les habiletés supérieures de la pensée sont celles qui permettent aux élèves d'améliorer leur maîtrise de la lecture au point de la rendre conforme à la norme provinciale, qui correspond au niveau 3 du curriculum de l'Ontario.

Figure 3. Application de la taxonomie de Bloom à l'enseignement de la lecture

Niveau	Définition	Manifestations chez l'élève
Évaluation	Formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisés dans un but précis.	Évaluation. Choix. Organisation d'idées. Critique d'idées. Présentation de choix.
Synthèse	Réunion d'éléments ou de parties constituantes afin de former un tout.	Recours aux acquis pour intégrer de nouvelles connaissances. Remise en question des idées acquises. Création de nouvelles idées.
Analyse	Séparation des éléments ou des parties constituantes d'une idée.	Examen des parties. Discernement des liens entre elles. Organisation des parties.
Application	Utilisation des connaissances dans des situations nouvelles ou dans le but de résoudre un problème. Mise à contribution de l'acquis.	Utilisation des connaissances acquises dans une situation différente.
Compréhension	Compréhension de l'information transmise, mais sans établir de lien entre celle-ci et une autre idée.	Organisation de textes étudiés au préalable de manière à en transposer, à en interpréter ou à en extrapoler le contenu d'après ses acquis.
Acquisition des connaissances (mémoire)	Assimilation de l'information.	Rappel ou reconnaissance d'éléments d'information.

2. La taxonomie de Bloom est une hiérarchisation fort utilisée des objectifs d'apprentissage établie dans les années 1950 par un groupe de chercheurs de l'université de Chicago, sous la direction de Benjamin Bloom.

L'enseignement de la lecture

La lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée, la compréhension guidée, la lecture autonome, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots sont des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre un texte authentique, d'y prendre plaisir et de s'exercer à l'emploi des habiletés et des stratégies nécessaires pour lire avec fluidité et compréhension.

Aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule une maîtrise de la lecture, d'où l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de ne pas accorder une place prépondérante à une habileté ni à une stratégie particulière au détriment des autres.

L'apprentissage de la lecture est un processus cognitif qui implique un vaste effort de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décisions, tant par l'enseignante ou l'enseignant que par l'élève. Un enseignement qui aborde tous les aspects de l'apprentissage de la lecture amène les élèves à utiliser une gamme d'habiletés pour décoder un texte, le lire couramment et comprendre de quoi il traite. Aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule une maîtrise de la lecture, d'où l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de ne pas accorder une place prépondérante à une habileté ni à une stratégie particulière au détriment des autres. Le personnel enseignant doit comprendre la nature interdépendante des habiletés enseignées et que les bons lecteurs font appel à plusieurs sources d'information lorsqu'ils commencent à lire des textes signifiants.

L'enseignante ou l'enseignant doit prévoir certaines activités avec ses élèves avant, pendant et après la lecture proprement dite. Par exemple :

- *Avant d'entamer une lecture, l'enseignante ou l'enseignant et les élèves discutent du but de celle-ci. Leur discussion porte sur les choses que les élèves savent déjà sur le genre ou le sujet du texte, en appuyant leur réflexion sur le titre de l'ouvrage, sa table des matières, son index ou ses en-têtes de chapitre, de même que sur les mots nouveaux pouvant s'y trouver.*

- *En cours de lecture, les élèves réagissent au texte en cherchant à l'élucider par l'identification des idées principales et la formulation puis la vérification de diverses prédictions afin d'établir une interprétation cohérente. Cette interprétation est teintée pour chaque élève de sa propre expérience du monde et des écrits. L'enseignante ou l'enseignant attire l'attention des élèves sur les subtilités du texte, leur signale les mots difficiles et les idées complexes, identifie les problèmes que le texte peut poser et encourage les élèves à y trouver des solutions possibles.*

- *Après la lecture, les élèves réfléchissent aux connaissances que celle-ci leur a permis d'acquérir ou transposent ces connaissances à d'autres contextes (par exemple en résumant l'histoire ou en la racontant de nouveau, en organisant les images qu'elle évoque ou en les classant en ordre d'apparition par rapport au récit).*

Quelle que soit la méthode d'enseignement que l'enseignante ou l'enseignant utilise, son rôle est toujours de donner l'exemple aux élèves, de les encourager, de les guider, de leur signaler leurs erreurs et de les féliciter chaque fois qu'il y a lieu et, bien entendu, d'exploiter le plus possible les connaissances antérieures et le vécu des élèves. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi veiller à ce que les élèves s'impliquent dans l'activité sur la lecture et tient compte du temps que chaque élève passe à exécuter une tâche donnée.

L'analyse graphophonétique et l'étude des mots

D'après la recherche, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots ont fait leurs preuves comme stratégies d'amélioration des habiletés des élèves à reconnaître des mots et à décoder des écrits. Bien que ces habiletés ne suffisent pas à elles seules pour amener les élèves à devenir des lectrices et des lecteurs efficaces, elles posent d'importants jalons pour l'acquisition de la lecture. **Leur enseignement peut se faire hors contexte, à condition qu'il soit ensuite mis en pratique à partir de textes variés, susceptibles d'intéresser les élèves.**

L'enseignement de l'analyse graphophonétique fait le rapprochement entre la conscience phonémique des élèves et leur compréhension grandissante des correspondances entre les lettres et les sons, de manière à les aider à déchiffrer et à lire des mots. Cette analyse porte d'abord sur les correspondances les plus répandues et les plus simples, puis sur les correspondances plus complexes, celles de sons et de segments alphabétiques plus longs, par exemple des syllabes. Il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant de planifier l'étude successive de ces correspondances, de sorte que les élèves aient le temps de les apprendre, de s'exercer avec elles et de les assimiler. L'enseignement de l'analyse graphophonétique s'appuie aussi sur l'étude de la forme des lettres, car celle-ci renforce la mémorisation des correspondances entre les lettres et les sons. Si l'on veut que les enfants saisissent l'utilité de l'étude de la forme des lettres et de la phonétique, il faut leur donner l'occasion de lire, de voir et d'écrire les mots dans des contextes concrets qui les captivent.

L'étude des mots donne aux élèves l'occasion de s'exercer à reconnaître des mots courants, afin de pouvoir les lire de façon spontanée (automatisation de la reconnaissance des mots) et d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes, pour réussir à lire des mots

nouveaux (enrichissement du vocabulaire visuel). L'étude des mots améliore l'habileté des élèves à reconnaître des mots de façon globale, ce qui compte beaucoup pour lire avec fluidité et compréhension. L'enseignante ou l'enseignant aménage la salle de classe de manière à appuyer cette étude, et ce par la mise en évidence de tableaux, de listes, d'un « mur de mots » et d'autres ressources. Selon les activités qui leur sont proposées, notamment la recherche de mots mystères ou de mots compliqués, la reconnaissance de mots ou de parties de mots, de racines de mots et de mots composés, l'ajout de préfixes et de suffixes, le recours à des mots connus pour lire des mots nouveaux et le repérage d'éléments d'orthographe, les élèves peuvent travailler à l'étude de mots tous ensemble, en petits groupes ou individuellement.

Pour lire avec fluidité, il faut pouvoir reconnaître automatiquement les mots courants. Les mots les plus courants dans un texte sont les articles, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, et même certains verbes, comme *être* et *avoir*. L'enseignement axé sur ces mots est différent de celui portant sur des mots qui présentent un intérêt pour les élèves, mais moins répandus, tels que les noms de personnes, de couleurs ou de concepts fascinants. Les élèves sont en effet plus à même de mémoriser les mots désignant quelqu'un ou quelque chose qui les fascine, par exemple *dinosaure*, et donc de les reconnaître à l'écrit.

L'étude des mots est fondée sur des listes de mots appropriés au niveau d'études des élèves. Ils sont choisis en fonction de la fréquence de leur utilisation dans la langue écrite. **L'enseignante ou l'enseignant doit amener ses élèves à revoir ces mots les plus courants à intervalles réguliers et leur donner maintes occasions de s'exercer à les lire dans des ouvrages de qualité traitant de sujets qui les intéressent, afin de favoriser leur reconnaissance spontanée.** Pour autant que leur enseignante ou leur enseignant leur permet de s'exercer assez souvent, les élèves apprennent à reconnaître de façon globale quantité de mots d'une phonétique irrégulière et maîtrisent une bonne partie du vocabulaire visuel figurant dans les lectures qui leur sont proposées.

La lecture aux élèves

Lors de la lecture aux élèves, l'enseignante ou l'enseignant s'adresse soit à un petit groupe, soit à la classe entière, en lisant un texte adapté au niveau de compréhension et d'écoute des élèves en question. Le texte ainsi lu peut très bien être en rapport avec les attentes d'apprentissage du curriculum dans un autre domaine, comme les mathématiques, les sciences ou les études sociales.

Faire la lecture aux enfants à haute voix les initie aux plaisirs de la littérature, les motive à lire de façon autonome et les familiarise avec divers types d'écrits, y compris de la littérature non romanesque. C'est un excellent moyen d'enrichir leur vocabulaire, de les exposer à des textes de tous genres et d'appuyer le développement de leurs compétences langagières. La lecture aux élèves devrait faire partie intégrante de chaque journée d'enseignement aux premiers stades de l'acquisition de la lecture, afin de développer chez les élèves le goût des livres et de la lecture.

La lecture partagée

Lors de la lecture partagée, que ce soit avec la classe entière ou avec un petit groupe, l'enseignante ou l'enseignant anime la lecture d'un texte visible par tous : un grand livre, un transparent projeté, un tableau, une affiche, etc. La lecture peut se faire à plusieurs reprises, d'abord *aux* élèves, et ensuite *avec* les élèves. La lecture partagée, qui est à la fois plaisante et motivante pour les élèves, suppose de la part de ces derniers et de leur enseignante ou enseignant une participation active et un fort degré d'interaction. Il importe de structurer cette activité selon, d'une part, la difficulté du texte et, d'autre part, les connaissances et les expériences personnelles des élèves.

Pour l'enseignante ou l'enseignant, cette activité est l'occasion parfaite de donner l'exemple d'une bonne lecture. Elle lui permet aussi de développer l'écoute chez les élèves, d'enrichir le vocabulaire, de renforcer les concepts de l'écrit, les notions liées aux correspondances entre les lettres et les sons, de même que de développer les connaissances de base dans des domaines variés.

La lecture partagée est un moyen de transition vers la lecture guidée. Il y a lieu d'y recourir chaque jour au début de l'apprentissage de la lecture et moins souvent par la suite.

La lecture guidée

Dans ce type d'activité, l'enseignante ou l'enseignant dirige la lecture dans des petits groupes d'élèves, après avoir attentivement sélectionné des livres adaptés à leur niveau de lecture. L'enseignante ou l'enseignant aide chaque petit groupe à mesure qu'il lit le texte, en parle et réfléchit à son sens. Le regroupement des élèves peut s'effectuer soit selon les niveaux de développement, soit selon des objectifs pédagogiques précis. La composition des groupes est sujette à modification en fonction des observations et des évaluations faites par l'enseignante ou l'enseignant.

Cette activité permet d'intégrer, dans le cadre de la lecture, les connaissances croissantes des élèves en matière de concepts associés à l'écrit, de correspondances entre les lettres et les sons et d'autres habiletés de base. La lecture guidée, au cours de laquelle l'enseignante ou l'enseignant intervient à la fois pour donner l'exemple et enseigner les habiletés nouvelles, est un excellent moyen d'améliorer le vocabulaire des élèves, de développer leurs connaissances et de les amener à utiliser adéquatement les différentes stratégies de compréhension. Elle donne à l'enseignante ou à l'enseignant l'occasion d'observer la manière dont les élèves lisent et de repérer leurs erreurs, tout en permettant aux élèves de devenir des lectrices et des lecteurs plus autonomes et plus confiants, au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en lecture.

La lecture guidée est un moyen de transition vers la lecture autonome qui peut aider les élèves à développer les habiletés supérieures de la pensée.

La compréhension guidée

Les élèves acquièrent des habiletés de compréhension dans toutes sortes de situations, en lisant différents types de textes de divers niveaux de difficulté. Cette méthode met l'accent sur l'enseignement dirigé, sur la mise en pratique et la réflexion de l'élève.

L'enseignement des habiletés de compréhension débute par le survol préliminaire, l'auto-questionnement, la recherche de rapprochements entre le texte, les expériences personnelles et d'autres connaissances; la visualisation; la reconnaissance des mots à l'aide d'indices graphophoniques, syntaxiques et sémantiques; l'observation; la synthèse et enfin l'évaluation. Par la suite, en petits groupes encadrés par l'enseignante ou l'enseignant, les élèves mettent ces stratégies en pratique au moyen d'activités incitant à la compréhension, telles que les cercles de lecture, le questionnement de l'auteur d'un texte (par exemple « chaise de l'auteur ») ou encore l'enseignement réciproque.

L'aide apportée aux élèves varie selon les besoins individuels de chacun. Les textes sont choisis en fonction du stade de développement des élèves et de leur habileté à lire de façon autonome. Les élèves réfléchissent avec leur enseignante ou enseignant à leur propre rendement en lecture, partagent leurs expériences respectives et se fixent de nouveaux objectifs d'apprentissage. La composition des groupes et le choix des textes sont sujets au changement en fonction de l'amélioration des connaissances et des habiletés des élèves.

La lecture autonome

Les enseignantes ou enseignants doivent aussi prévoir des périodes de lecture personnelle durant lesquelles les élèves sont libres de choisir des livres en fonction de leurs goûts et de leurs habiletés. Il faut donc mettre à leur disposition des livres soigneusement sélectionnés, afin que chaque élève puisse lire un texte avec succès. Il faut également enseigner aux élèves à bien choisir leurs livres. Ce choix se fera au début avec l'aide de l'enseignante ou l'enseignant. Les élèves débutants peuvent, durant la période de lecture personnelle, commencer à « lire » de courtes histoires prévisibles, de même que des livres qui ont fait l'objet d'une lecture partagée ou guidée.

Lors de la planification de la lecture autonome, l'enseignante ou l'enseignant doit fournir aux élèves le temps nécessaire pour participer à la discussion et pour réfléchir. La lecture autonome est précédée et suivie d'une discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. Pendant ce temps, l'enseignante ou l'enseignant observe, écoute et recueille de l'information sur les comportements de l'élève lors de la lecture.

Les périodes de lecture autonome bien planifiées donnent l'occasion aux élèves d'acquérir une plus grande confiance en eux, renforcent leurs habiletés en lecture, améliorent leur fluidité, stimulent la mémorisation des structures syntaxiques et des mots, et enfin favorisent la compréhension et la motivation. De plus, la lecture autonome permet aux élèves de se renseigner davantage sur des sujets qui les intéressent.

Suite à une méta-analyse sur les recherches en lecture, l'American National Reading Panel a conclu que plusieurs recherches supportent l'efficacité de la lecture à haute voix par les élèves à condition que celle-ci s'effectue avec l'aide ou la rétroaction de leur enseignante ou enseignant ou de toute autre personne aidante. Toutefois, l'utilité de la lecture autonome et silencieuse sur la fluidité et le rendement en lecture ne serait pas démontrée lorsque celle-ci n'est pas accompagnée d'un minimum d'aide et de rétroaction (*Put Reading First* – Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2001). Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner les périodes de lecture autonome en salle de classe, mais cette constatation souligne l'importance de sélectionner pour cette activité des textes adaptés aux niveaux de lecture autonome des élèves et de faire en sorte que chaque élève obtienne des commentaires en ce qui a trait à son rendement (que ce soit de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, des autres élèves de la classe ou d'une personne bénévole). Cette façon de faire contribue à développer la motivation en lecture, de même que l'habileté à reconnaître des mots, la fluidité à lire et la compréhension de texte.

L'évaluation et la communication du rendement en lecture

Toute évaluation se fonde sur le savoir des enfants et ce savoir est démontré par ce qu'ils peuvent accomplir. (Fountas et Pinnell, 1996, p. 73, traduction libre)

Il existe un lien direct et continu entre l'évaluation et l'enseignement. L'évaluation suppose des interventions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées, afin que les enseignantes et les enseignants puissent aider l'ensemble de leurs élèves à réaliser leur plein potentiel en tant que lectrices et lecteurs. Elle fait en général appel à des techniques que les enseignantes et enseignants utilisent couramment, telles que l'observation et les listes de vérification des acquis. La prise en considération des stades d'acquisition de la lecture, des compétences indispensables à l'habileté en lecture, de même que des composantes et des stratégies d'un bon enseignement de la lecture aide les enseignantes et enseignants à décider quels instruments d'évaluation utiliser et à interpréter correctement les résultats obtenus. En tenant compte de ces conditions et des résultats de l'évaluation, les enseignantes et enseignants sont en mesure d'adapter les activités pédagogiques aux besoins de leurs élèves, afin de leur offrir les meilleures possibilités d'apprentissage par l'intermédiaire d'un enseignement explicite, que ce soit en grand groupe, en petits groupes ou de façon individuelle. Une évaluation ponctuelle est par ailleurs indispensable afin de repérer le faible pourcentage d'élèves qui ont besoin de formes d'intervention et de soutien additionnels pour acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires à la lecture, et ce, même avec l'enseignement efficace de la lecture reçu en salle de classe.

L'évaluation

L'évaluation consiste à porter un jugement éclairé à l'égard du rendement des élèves. En ce qui concerne les élèves du jardin d'enfants, l'évaluation prend essentiellement la forme d'une description de ce que l'enseignante ou l'enseignant a pu observer en salle de classe. À partir de la 1re année, l'évaluation se fonde sur les niveaux de rendement décrits dans la grille d'évaluation du programme-cadre de français (*Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Français*). L'enseignante ou l'enseignant attribue une valeur (niveau, note, observation) au rendement de l'élève qui le situe par rapport aux attentes du curriculum, en se guidant sur les copies types et les grilles d'évaluation que le ministère de l'Éducation a préparées par souci d'uniformité.

L'évaluation permet d'apprécier le rendement de l'élève en recueillant, consignant et analysant des données relatives aux connaissances et aux habiletés des élèves et, le cas

échéant, en fournissant aux élèves des renseignements détaillés concernant les conclusions que ces données permettent de tirer, afin de les aider à faire des progrès. On distingue trois types d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique *a lieu avant que ne débute l'enseignement formel, afin de se faire une idée des connaissances antérieures de l'élève et de son niveau de lecture actuel, de manière à mieux planifier l'enseignement qui lui sera donné en fonction de ses besoins prioritaires. Grâce à l'évaluation diagnostique, l'enseignante ou l'enseignant peut connaître en détail les stratégies que l'élève emploie lors de la lecture et les progrès qu'elles engendrent. Ces constatations lui servent à planifier les prochaines étapes de son enseignement. Les instruments d'évaluation diagnostique en lecture incluent la tenue de fiches d'observation individualisées, les séances d'observation, le recours à des tests de closure, l'analyse des méprises et les activités de rappel d'une histoire.*

- L'évaluation formative, *qui a lieu de façon continue, consiste à assurer le suivi des progrès de l'élève par rapport aux attentes en matière de rendement. Elle est qualifiée de « formative » en ce sens qu'elle permet de se faire une idée de l'évolution d'un apprentissage en cours. La rétroaction s'y rapportant peut être fournie à l'élève immédiatement et à des étapes précises du processus d'apprentissage. L'évaluation formative aide l'enseignante ou l'enseignant à prendre des décisions concernant le programme d'enseignement, notamment en ce qui a trait à la nécessité de l'adapter ou non pour satisfaire aux besoins de certains élèves. Occupant la majeure partie du temps dévolu à l'évaluation, l'évaluation formative est fondée, entre autres, sur l'observation par l'enseignante ou l'enseignant, les portfolios et journaux des élèves ou encore les activités d'autoréflexion.*

- L'évaluation sommative *a lieu au terme d'une période d'apprentissage spécifique. Elle vise à recueillir les données nécessaires pour dresser le bilan des connaissances et des compétences de l'élève. Les instruments d'évaluation sommative incluent des tests et des tâches complexes.*

Nous devons cesser d'enseigner à la classe entière comme si nous nous adressions à une sorte d'élève hypothétique de niveau moyen, mais plutôt tenir compte des écarts manifestes de nos élèves en matière de développement et concevoir un programme d'études qui soit à la portée de toutes et de tous, sans exception, et qui les aide à progresser. Nos évaluations en salle de classe devraient sérieusement remettre en question tout programme d'enseignement qui ne nous accorde pas la souplesse et le temps nécessaires pour apprendre à lire à l'ensemble de nos élèves. Les résultats de ces évaluations sont là pour nous ouvrir les yeux non seulement sur nos élèves et leur rendement, mais aussi sur nous-mêmes et notre efficacité en tant qu'enseignants.
(Calkins, 2001, p. 157, traduction libre)

Le choix des outils d'évaluation

Les jeunes enfants démontrent leurs connaissances et leur compréhension en faisant, en montrant et en parlant. Les enseignantes et enseignants doivent donc utiliser des outils d'évaluation qui leur permettent de voir ce que les élèves peuvent faire, montrer et expliquer en les observant, en les écoutant et en les interrogeant. L'évaluation des habiletés liées à la lecture ne devrait pas seulement faire appel à l'écriture.

La figure 4 donne quelques exemples d'outils et de méthodes pour évaluer différentes habiletés liées à la lecture. Certains de ces outils, comme la tenue de fiches d'observation individualisées, l'analyse des méprises et les tests de closure, sont décrits dans le document *Le curriculum de l'Ontario – Copies types, de la 1re à la 8e année : Lecture*, du ministère de l'Éducation.

Figure 4. Méthodes d'enseignement de la lecture et outils d'évaluation appropriés

Phonétique et étude de mots

Objet de l'évaluation

- Connaissance des correspondances lettres-sons
- Habileté à distinguer les divers sons au sein des mots
- Habileté à trouver l'orthographe approximative des mots nouveaux
- Degré de maîtrise de l'orthographe
- Utilisation de stratégies pour prononcer et orthographier des mots nouveaux
- Connaissance du vocabulaire

Outils d'évaluation

- Observation de la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons
- Observation de la maîtrise du vocabulaire
- Inventaire des mots connus
- Échantillons d'écrit

Lecture aux élèves

Objet de l'évaluation

- Motivation à lire
- Connaissance du vocabulaire
- Utilisation de stratégies de compréhension

Outils d'évaluation

- Observation par l'enseignante/l'enseignant
- Questions/réponses liées au vocabulaire, à la syntaxe et à la compréhension
- Compréhension de l'histoire

Lecture partagée

Objet de l'évaluation

- Motivation à lire
- Utilisation de stratégies de compréhension
- Connaissance du vocabulaire

Outils d'évaluation

- Observation par l'enseignante/l'enseignant
- Questions/réponses liées au vocabulaire, à la syntaxe et à la compréhension
- Rappel de l'histoire

Lecture guidée

Objet de l'évaluation

- Nombre de mots perçus de façon globale
- Facilité dans le décodage et l'analyse des mots nouveaux (dans leur contexte ou hors contexte)
- Fluidité de la lecture
- Précision de la lecture
- Utilisation de stratégies de compréhension

Outils d'évaluation

- Fiche d'observation individualisée
- Inventaire des mots connus
- Rappel de l'histoire
- Observation par l'enseignante/l'enseignant
- Continuum de développement
- Rencontre individuelle

Compréhension guidée

Objet de l'évaluation

- Motivation à lire
- Utilisation de stratégies de compréhension

Outils d'évaluation

- Observation par l'enseignante/l'enseignant
- Inventaire des affinités personnelles et des goûts
- Reconnaissance des acquis
- Profils de motivation
- Échelles d'auto-évaluation des compétences de lecture et d'écriture
- Analyse des méprises

Lecture autonome

Objet de l'évaluation

- Motivation à lire
- Utilisation de stratégies de compréhension
- Fluidité de la lecture
- Reconnaissance globale des mots courants
- Stratégies d'activation des connaissances antérieures
- Stratégies d'enrichissement du vocabulaire

Outils d'évaluation

- Fiche d'observation individualisée
- Inventaire des mots connus
- Rappel de l'histoire
- Observation par l'enseignante/l'enseignant
- Portfolio de l'élève
- Journal de lectures
- Continuum de développement
- Rencontre individuelle
- Cercles de lecture

La conformité aux attentes et aux contenus du curriculum

Le programme-cadre du jardin d'enfants énonce une attente et six contenus d'apprentissage qui portent spécifiquement sur l'initiation à la lecture, mais ne comporte pas de grille d'évaluation du rendement (voir *Jardin d'enfants*, 1998, p. 14 et 15). Les attentes en matière d'apprentissage de la lecture sont énoncées dans le programme-cadre de français, pour les classes de la 1re à la 3e année. L'évaluation du rendement des élèves se fait non seulement par rapport à leurs habiletés individuelles en lecture, telles que la conscience phonémique, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit et le vocabulaire, mais aussi par rapport aux quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement du programme, que sont le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et le respect des conventions linguistiques.

La communication du rendement

La communication du rendement des élèves à leurs parents et, le cas échéant, à d'autres spécialistes de l'éducation, doit se faire sous forme de renseignements exacts, détaillés et récents. Le bulletin scolaire de l'Ontario est utilisé à cette fin et est distribué aux élèves et à leurs familles trois fois par année à partir de la 1re année. De plus, le personnel enseignant dispose de bien d'autres moyens pour assurer cette communication. Au jardin d'enfants et tout au long du cycle primaire, la communication du rendement devrait être continue et se faire de différentes façons, aussi bien par la production de rapports officiels aux parents ou par des entretiens avec eux, que par la remise aux élèves de notes à rapporter à la maison et par des conversations spontanées avec les parents (voir le *Guide d'utilisation du bulletin scolaire de l'Ontario*, 1998.)

La communication du rendement des élèves est un excellent moyen d'intéresser les parents aux progrès que leurs enfants font en lecture et de les amener à les appuyer. Si l'on veut que cette communication soit vraiment efficace, il faut que les enseignantes et les enseignants soient capables, d'une part, d'en expliquer clairement les résultats et les conséquences sur le plan de l'enseignement à venir et, d'autre part, de formuler des recommandations précises pour aider les élèves à atteindre la norme provinciale prescrite, à savoir un rendement en lecture de niveau 3.

Les méthodes d'enseignement

Le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire (page 14) énumère plusieurs méthodes d'enseignement susceptibles de favoriser le rendement en lecture des jeunes enfants. Ces méthodes procurent aux enseignantes et aux enseignants les conditions nécessaires pour offrir un enseignement explicite qui tient compte des besoins particuliers de chaque élève et du groupe d'élèves. Ces méthodes, qui sont évoquées tout au long du présent rapport, comprennent :

- *le recours à la fois à l'enseignement direct, à l'apprentissage guidé, à l'apprentissage autonome et aux mises en pratique;*
- *l'enseignement en grands et en petits groupes, l'enseignement individuel, la discussion et la collaboration;*
- *des méthodes d'évaluation variées dont les résultats orientent la planification de l'enseignement du programme et de l'enseignement;*
- *l'intégration de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture ainsi que dans la communication orale;*
- *l'aménagement d'une période quotidienne ininterrompue consacrée à la littératie;*
- *la participation des parents et de la collectivité;*
- *le recours à des textes de qualité et à niveaux de difficulté gradués;*
- *l'utilisation de textes de différents genres littéraires et de textes documentaires, sur support papier ou électronique;*
- *des expériences de littératie authentiques et motivantes;*
- *des interventions auprès des élèves qui risquent de ne pas apprendre à lire;*
- *un milieu scolaire propice au développement des habiletés supérieures de la pensée;*
- *l'encadrement et l'encouragement des élèves ainsi que la rétroaction;*
- *une bonne organisation et gestion de l'enseignement en salle de classe.*

4 Aux enfants ayant des difficultés

Ce rapport commence par une affirmation résolue : « Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépend largement de ses aptitudes en lecture. L'un des plus importants défis des spécialistes de l'éducation en Ontario consiste à faire en sorte que l'ensemble des élèves de la province sache lire. »

L'acquisition de la lecture présente différents types de difficultés pour certains élèves et, bien souvent, celles-ci auraient pu être identifiées plus tôt. Il serait possible d'y remédier lorsqu'elles se manifestent dès le jardin d'enfants ou en 1re année; cependant, cela se produit rarement. Les conclusions de la recherche sur les difficultés en lecture au primaire sont très claires : parmi les élèves qui ont encore des problèmes de lecture en 3e année, rares sont ceux ou celles qui arrivent à les surmonter entièrement par la suite. Les conséquences d'un retard en lecture sont bien connues : risque accru d'échec et de décrochage scolaires et perspectives de carrière limitées. Cette constatation souligne toute l'importance de s'assurer que les enseignantes et les enseignants peuvent compter sur des conditions favorables et des ressources suffisantes pour enseigner la lecture à l'ensemble de leurs élèves, que ce soit sur le plan de l'organisation de leur emploi du temps, de la réduction des effectifs des classes, du matériel didactique mis à leur disposition ou encore de leur perfectionnement professionnel.

La nature des difficultés en lecture

L'apprentissage de la lecture repose sur les mêmes bases pour tous les élèves, garçons et filles, quels que soient leur âge ou leurs aptitudes. Il implique toujours l'acquisition d'une certaine habileté, fondée sur des capacités de compréhension et sur une certaine motivation à lire, même pour les élèves auxquels cet apprentissage pose un défi. Il s'agit donc de développer chez l'ensemble des élèves les mêmes connaissances et habiletés fondamentales et de leur proposer à cette fin le même genre d'activités pédagogiques.

Chez les jeunes enfants qui lisent avec difficulté, le problème le plus fréquent est le manque de fluidité. Bon nombre de ces enfants trouvent très difficile d'identifier les mots. Ces enfants lisent lentement, avec hésitation, et s'appuient trop sur des indices contextuels pour deviner le sens des mots. Vu que la quasi-totalité de leurs habiletés cognitives et mentales sont mises à contribution dans cet effort d'identification de mots, leur compréhension du texte s'en ressent. Les meilleures stratégies de prévention et d'intervention précoce pour ces enfants sont une bonne préparation à la littératie et un enseignement de qualité en salle de classe.

La préparation à la littératie

Comme la recherche l'a confirmé maintes et maintes fois, il est de la plus haute importance qu'au moment d'entamer leur apprentissage formel de la lecture les élèves aient envie de lire et qu'ils soient dotés d'un minimum de connaissances et d'habiletés. Ils doivent notamment être familiers avec les concepts associés à l'écrit, à la reconnaissance et au tracé des lettres de l'alphabet. Ils doivent également posséder une base solide en conscience phonémique, avoir le goût de la lecture, et se percevoir eux-mêmes capables d'excellence en lecture et *en voie* d'atteindre cette excellence. Ces connaissances et attitudes sont déjà bien présentes chez une partie des enfants lors de leur entrée à l'école, mais elles font défaut chez beaucoup d'autres. Les enfants, et à plus forte raison ceux et celles qui font partie de groupes sujets à des difficultés en lecture, ont souvent avantage à participer à des programmes préscolaires adaptés à leur niveau de développement visant à faciliter l'acquisition des bases nécessaires pour apprendre à lire. Les activités de développement des compétences langagières et d'acquisition des habiletés de base en lecture et en écriture prévues au jardin d'enfants contribuent aussi fortement, par la suite, au succès de la littératie, d'où l'impératif de veiller à ce que les enfants de l'Ontario aient accès à ce type d'activités. Dans la classe du jardin d'enfants, l'enseignante ou l'enseignant lit des histoires, des poèmes et d'autres textes pour divertir les enfants, mais aussi pour les informer. Les élèves expriment leurs réactions aux textes lus, racontent les histoires dans leurs propres mots et démontrent leur compréhension des conventions de la langue orale et écrite ainsi que des caractéristiques des livres.

Le dépistage et l'intervention précoces

Même lorsque l'enseignement en classe est de bonne qualité, certains enfants ont besoin d'une aide supplémentaire. Cependant, les enseignantes et les enseignants ne devraient envisager une aide supplémentaire que lorsque l'enseignement efficace et adapté en salle de classe n'a pas donné les résultats escomptés en résolvant les difficultés en lecture d'un élève.

L'important est que les enseignantes et les enseignants repèrent le plus tôt possible les élèves qui ont des difficultés en lecture, adaptent l'enseignement en fonction de leurs besoins d'apprentissage et leur apportent une aide additionnelle, le cas échéant. Si les mécanismes de dépistage et d'évaluation appropriés sont en place, l'intervention précoce peut se faire avant même que les élèves ne soient exposés à un enseignement formel de la lecture. Plus les élèves ayant des difficultés en lecture sont jeunes lorsqu'ils reçoivent un enseignement adapté, plus ces interventions ont la chance de porter fruits.

À partir de la 3e année, les interventions visant à remédier à des difficultés en lecture ont moins de chance de réussir que les interventions précoces. Il faut repérer avant la fin de la 1re année les élèves pour qui l'acquisition de la lecture pose des difficultés et leur offrir au moment opportun les interventions additionnelles nécessaires, afin d'éviter que leurs difficultés ne s'aggravent et que les échecs répétés en lecture n'affectent leur motivation à apprendre à lire et à écrire.

Le processus de mise en œuvre

Il serait souhaitable que toutes les écoles disposent d'un processus prévoyant la mise en œuvre rapide, dès la 1re année, d'un enseignement adapté pour les élèves chez lesquels une évaluation diagnostique a révélé des difficultés en lecture. Dès qu'une enseignante ou un enseignant repère un élève ayant des difficultés en lecture, cet élève doit avoir accès à des services d'évaluation diagnostique ainsi qu'à une intervention et à un enseignement adaptés. L'intensité et la durée de l'intervention seront de préférence fondées sur une évaluation diagnostique détaillée. Il s'agit de veiller à une parfaite intégration de l'enseignement en salle de classe et de l'enseignement adapté offert aux élèves en difficulté, de même qu'à une étroite collaboration entre l'enseignante ou l'enseignant et les autres spécialistes de l'éducation qui s'occupent de ces élèves. Ces personnes devraient consacrer ensemble la majeure partie de leur temps à la planification de l'enseignement et à son application directe.

Les clés de la réussite des interventions

Il n'existe pas de remède miracle aux difficultés en lecture. Les interventions qui ont fait leurs preuves auprès d'un grand nombre d'élèves ont toutefois plusieurs points communs. Elles prévoient presque toutes des heures d'enseignement additionnelles pour les élèves en question, mais cela ne saurait suffire. Leurs autres caractéristiques habituelles sont :

- *des évaluations soigneusement planifiées qui permettent un suivi continu des progrès de l'élève et une modification de l'intervention, s'il y a lieu;*
- *des méthodes pédagogiques fondées sur la recherche traitant de l'apprentissage chez les enfants et sur l'enseignement qui leur convient;*
- *une attention particulière portée à la nature du matériel utilisé (par exemple des textes à structures répétées, des textes dont le dénouement et les péripéties sont prévisibles, des textes à niveaux de difficulté gradués), mais aussi à l'intérêt qu'il présente pour l'élève et au plaisir qu'il pourra en retirer;*

- *l'organisation d'activités très diverses (incluant par exemple l'étude des mots, la lecture répétée et l'écriture).*

Les interventions réussies sont étroitement liées à l'enseignement en salle de classe; elles se fondent sur des recherches solides, tiennent compte des composantes d'un enseignement efficace de la lecture (voir le chapitre 3) et sont adaptées à chaque élève, tant sur le plan linguistique que culturel. Non seulement les interventions doivent respecter ces critères, mais il importe aussi d'analyser dans quelle mesure elles aident les élèves ayant des difficultés en lecture à les surmonter.

Les enfants qui risquent d'avoir des difficultés en lecture

Les enfants de certains milieux socio-économiques, culturels ou linguistiques sont sans doute plus susceptibles, du point de vue statistique, d'avoir des difficultés en lecture. Certains chercheurs utilisent les termes de groupes à risque ou à risque élevé.

L'appartenance à un groupe qui présente statistiquement un taux d'échec plus élevé en lecture a très peu, si ce n'est pas du tout, d'effet sur *l'habileté* d'un enfant à apprendre. Plusieurs raisons font en sorte que l'enseignement en classe ne correspond pas aux besoins des élèves. Par exemple, dans les localités les plus isolées de la province, plusieurs enfants autochtones ne parlent que leur langue maternelle lors de leur entrée à l'école, et d'autres qui se trouvent en milieu urbain parlent un dialecte de la langue d'enseignement. Il est fort possible que l'enseignement offert dans les écoles ne se fonde pas suffisamment sur les compétences langagières et la culture qui forment l'acquis de ces enfants.

Les écoles connues comme accueillant une forte proportion d'élèves qui risquent d'avoir des difficultés en lecture doivent mettre à la disposition de ces élèves du matériel et du personnel spécialisé, tant en salle de classe que par l'intermédiaire de programmes de soutien distincts. Il s'agit de distribuer ces ressources de façon équitable entre les écoles des zones urbaines, rurales et éloignées, qui ont toutefois intérêt à se concentrer d'abord sur l'amélioration des méthodes d'enseignement actuelles avant de mettre en œuvre des interventions additionnelles. Bien souvent, des efforts de restructuration à l'échelle de l'école règlent les problèmes organisationnels tout en rendant l'enseignement en salle de classe plus cohérent, ce qui se révèle plus efficace que l'adoption d'une nouvelle méthode d'enseignement adapté.

Il est important que les enseignantes et les enseignants réalisent qu'avec un enseignement efficace tous les enfants peuvent apprendre à lire. L'école est responsable de fournir le

niveau d'aide nécessaire à chaque élève, afin que celui-ci puisse atteindre son plein potentiel en lecture. Il doit y avoir de la continuité entre l'enseignement régulier en salle de classe et les interventions du personnel éducatif de soutien. Les interventions seront les mêmes que l'enseignement régulier offert en salle de classe, mais elles différeront de par leur fréquence, leur intensité et leur cible.

La littératie, un travail d'équipe

Pour planifier un enseignement adapté, les enseignantes et les enseignants ont intérêt à consulter d'autres professionnels spécialistes en évaluation du rendement en lecture et en interventions auprès des élèves en difficulté (par exemple orthopédagogues, orthophonistes et audiologistes).

Les enseignantes et les enseignants doivent par ailleurs pouvoir compter sur des ressources correspondant à leurs responsabilités. Toutes les écoles doivent avoir accès à une équipe spécialisée en intervention de soutien à l'acquisition de la lecture. Les écoles de langue française dans certaines régions de la province et les écoles dans les régions les plus éloignées peuvent avoir du mal à obtenir les services d'une équipe hautement spécialisée à cause de leur vaste étendue géographique. Dans de tels cas, la technologie peut servir à la fois de lien entre le personnel enseignant du primaire (formant ainsi une équipe de littératie « virtuelle ») et de mode de prestation à distance de services spécialisés aux élèves et à leurs enseignantes ou enseignants. Il convient toutefois de noter que les coûts associés à ce type de solution technologique sont considérablement plus élevés dans le nord de la province qu'ailleurs.

Enfin, aussi précieux que puisse être l'apport de bénévoles à la mise en œuvre d'un enseignement efficace et d'autres formes d'aide additionnelle, la recherche démontre clairement que l'intervention d'enseignantes et d'enseignants possédant les qualifications professionnelles nécessaires est indispensable à la conception et à la prestation réussies de ce type de services. C'est aux enseignantes et aux enseignants que revient la responsabilité d'enseigner la lecture aux enfants.

Le perfectionnement professionnel

L'ensemble des enseignantes et enseignants du primaire doivent être parfaitement qualifiés pour s'acquitter de leur rôle et avoir la possibilité de se perfectionner tout au long de leur carrière. Enseigner la lecture aux jeunes élèves suppose des connaissances et des compétences hautement spécialisées, que ce soit pour l'élève qui progresse normalement

que pour celui qui éprouve certaines difficultés. Grâce au vaste répertoire de méthodes d'évaluation et d'enseignement décrites plus tôt dans ce rapport, les enseignantes et enseignants sont bien placés pour repérer les élèves ayant des difficultés en lecture, axer leur enseignement sur les besoins particuliers de ces élèves et dépister ceux et celles dont les lacunes sont assez graves pour justifier un enseignement correctif et d'autres formes d'aide additionnelle. Pour se tenir au courant des nouveautés en matière d'enseignement de la lecture, les enseignantes et enseignants peuvent consulter les chercheurs dans les universités.

Si l'on veut favoriser un enseignement propice au dépistage et à l'intervention précoces, il faut faire en sorte que les enseignantes et enseignants du jardin d'enfants jusqu'à la 3e année et au-delà aient accès à des activités de perfectionnement professionnel dont les principaux objectifs sont :

- *le maintien d'attentes élevées pour les élèves ayant des difficultés en lecture;*
- *l'analyse de la nature des difficultés en lecture et de leurs répercussions sur le rendement scolaire;*
- *l'étude de la nature et de la mise en œuvre des activités d'enseignement correctif et d'autres formes d'aide additionnelle;*
- *la façon d'aider les élèves à exploiter leurs acquis.*

Après les interventions précoces

Le dépistage et l'intervention précoces peuvent grandement contribuer soit à prévenir, soit à nettement atténuer les difficultés en lecture de beaucoup de jeunes enfants et, par la même occasion, à améliorer leurs chances de réussite scolaire. Toutefois, même les meilleures méthodes d'intervention précoce ne peuvent pas garantir l'élimination des difficultés les plus sérieuses. Il y aura toujours des élèves qui auront besoin d'une aide et de mécanismes de soutien additionnels en lecture au fil des années.

À mesure que ces élèves grandissent et que les écrits gagnent en importance en tant que moyen d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du rendement scolaire, ils doivent compter sur un appui pédagogique adapté à l'évolution de leurs besoins.

5 Établissement de cibles et de plans d'amélioration

La norme établie par le gouvernement de l'Ontario en matière d'acquisition de la lecture est la même pour l'ensemble des élèves, quels que soient leurs antécédents, leur école ou leur communauté : atteindre un rendement de niveau 3 ou supérieur à la fin de chaque année du primaire. Les enseignantes et enseignants savent que leurs élèves ont besoin d'aide sous différentes formes pour satisfaire à cette norme et qu'il y aura toujours quelqu'un dans leur classe pour qui l'atteinte d'un tel rendement prendra plus de temps que pour les autres. C'est pourquoi leur principal souci est toujours de planifier leur enseignement de manière à fixer des cibles ambitieuses mais réalistes, en consultant les élèves, leurs parents et l'équipe de spécialistes de littératie de l'école.

L'établissement de cibles s'est révélé efficace pour ce qui est de l'amélioration du rendement des élèves et des écoles au Canada, aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. Il amène les membres du personnel enseignant, du personnel administratif et des conseils scolaires à adopter un rôle actif et vital dans le processus d'amélioration générale.

L'établissement de cibles en lecture s'inscrit dans une stratégie globale d'amélioration du rendement scolaire. Le processus a comme point de départ la collecte et l'analyse par les membres du personnel enseignant et du personnel administratif de données pertinentes sur les élèves de leur école. Cette analyse permet aux enseignantes et enseignants comme à la direction de l'école de cerner les aspects qui demandent une amélioration et de se fixer des cibles judicieuses, concrètes et réalistes en matière de rendement.

Les écoles efficaces, où la réussite des élèves est à la mesure de leur potentiel, sont celles qui mettent systématiquement l'accent sur l'amélioration continue de l'enseignement et qui axent leurs efforts à l'interne, avec détermination et sans équivoque, sur tout ce qui touche la pédagogie, l'apprentissage et les attentes auxquelles tant les élèves que le personnel enseignant doivent satisfaire en matière de rendement. Une culture de forte « responsabilisation interne » ... suscite un ralliement des enseignantes et enseignants autour de leur devoir d'excellence envers les élèves et des améliorations possibles dans ce sens. (Elmore, 2002, p. 20 et 21, traduction libre)

L'établissement de cibles réalistes suppose :

- ***un travail d'équipe des titulaires de toutes les classes :*** *les bases du rendement en lecture en 3e année et tout au long de la scolarité sont établies au début du primaire. Les écoles ont de meilleures chances de parvenir à une amélioration continue du rendement de leurs élèves si elles favorisent la collaboration des enseignantes et des enseignants de tous les niveaux et une approche collégiale;*

- ***une gestion efficace des données :*** *les membres du personnel enseignant et du personnel administratif d'une école doivent renforcer leur expertise de collecte et d'analyse des résultats des élèves, afin de pouvoir élaborer des stratégies d'amélioration fondées sur une bonne interprétation de ces résultats. Cela leur permettra d'utiliser le mieux possible les données mises à leur disposition et de repérer les liens directs de cause à effet entre le rendement des élèves, l'enseignement en salle de classe et les pratiques d'évaluation employées à l'école.*

Les évaluations à l'échelle de l'école et du conseil

La responsabilité interne, qui vient avant la responsabilité externe, est la condition préalable à tout processus d'amélioration. (Elmore, 2002, p. 20, traduction libre)

Les principales sources de données sur le rendement des élèves sont les activités d'évaluation en salle de classe. L'évaluation de la lecture en salle de classe est décrite plus en détail au chapitre 3.

La comparaison du travail des élèves aux descripteurs de la grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français peut aider les enseignantes et les enseignants, les élèves et leurs parents à se faire une idée plus précise des compétences que les élèves maîtrisent déjà et sur ce qui est nécessaire pour améliorer celles qui ne sont pas maîtrisées. Cette démarche incite les enseignantes et les enseignants, de même que les élèves, à réfléchir, à discuter et à collaborer en tant que partenaires dans le processus d'apprentissage. Elle a par ailleurs pour effet d'axer les méthodes d'évaluation sur les compétences de raisonnement, d'organisation des idées, de communication et de respect des conventions linguistiques.

En plus de l'utilité qu'une évaluation présente pour chaque élève, les données recueillies peuvent servir à l'échelle de l'école et du conseil scolaire de district à :

- *analyser le rendement des élèves en général;*

- *réfléchir à la qualité globale de l'apprentissage des élèves de l'école, de même que sur les forces et les besoins de l'élève et des groupes d'élèves;*

- *identifier les domaines à améliorer et établir des cibles;*
- *planifier les stratégies qui seront mises en œuvre pour atteindre les cibles établies.*

Les données peuvent être analysées à l'un ou plusieurs des niveaux suivants :

- *de chaque élève, en faisant régulièrement le suivi de ses progrès;*
- *de la classe, en faisant un suivi régulier de tous les élèves d'une classe;*
- *de toutes les classes de la même année ou du même niveau de rendement;*
- *de toutes les classes du primaire, à intervalles réguliers;*
- *de toute l'école;*
- *de tout le district.*

Là où l'enseignement de la lecture fait l'objet d'un effort concerté à l'échelle de l'école, les enseignantes et les enseignants se communiquent systématiquement les résultats de leurs évaluations en salle de classe, afin de pouvoir comparer leur répertoire d'activités pédagogiques, d'adapter leurs stratégies respectives et de planifier l'acquisition de nouvelles ressources ou l'organisation d'activités de perfectionnement, toujours dans l'optique d'améliorer le rendement des élèves.

Certaines écoles ont l'avantage d'avoir accès à des données se rapportant à tous les établissements qui relèvent de leur conseil scolaire, soit qu'elles aient été recueillies grâce à des instruments d'évaluation mis au point par ce dernier, soit qu'elles aient été produites par cumul des données issues des dossiers que tiennent les enseignantes et enseignants et des bulletins scolaires provinciaux. Par ailleurs, certains conseils établissent des profils de leurs écoles et de leur district qui situent les données d'évaluation dans leur contexte géographique et démographique. Ces données à l'échelle du conseil peuvent aider le personnel enseignant, les spécialistes et la direction des écoles à analyser les progrès de leurs élèves par rapport à ceux d'autres écoles, similaires ou fort différentes.

Les membres du personnel enseignant et administratif admettront facilement qu'à l'heure actuelle certaines écoles obtiennent de meilleurs résultats sur le plan du rendement en lecture. Il importe que cette prise de conscience les incite à régulièrement revoir les méthodes et pratiques en usage dans leurs écoles par rapport à celles qu'emploient les écoles qui ont plus de succès en la matière. Attribuer de moins bons résultats à des

facteurs socio-économiques ou autres ne rend service ni au personnel enseignant, ni aux écoles, et encore moins aux élèves. La recherche a prouvé qu'une école peut fort bien obtenir de meilleurs résultats que ceux escomptés a priori d'après les antécédents ou le rendement antérieur de leurs élèves. *Les écoles font la différence.*

Les évaluations provinciales

La mise en œuvre d'améliorations à grande échelle suppose que les exigences de responsabilité externes se traduisent concrètement en structures, processus, normes et méthodes d'enseignement à l'échelle des écoles et du système scolaire tout entier. (Elmore, 2002, p. 13, traduction libre)

Depuis quelques années, les évaluations du rendement en lecture, en écriture et en mathématiques mises au point par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) sont devenues une source de données provinciales permettant de planifier l'amélioration du rendement scolaire en Ontario. Le personnel enseignant et la direction d'une école discutent des résultats obtenus par celle-ci avec les parents et la communauté, afin de travailler ensemble à l'amélioration du rendement de tous les élèves. Les résultats de l'OQRE entrent en ligne de compte lors de l'élaboration des plans d'amélioration des écoles.

À l'heure actuelle, plusieurs écoles et conseils scolaires se servent des résultats des évaluations de l'OQRE, du Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQE) et d'autres données d'ordre démographique pour mieux comprendre leurs particularités et repérer d'autres écoles ou conseils qui leur ressemblent. Cela permet aux conseils et aux écoles de se constituer en réseau en vue d'échanger des renseignements au sujet de leurs plans d'amélioration et de leurs méthodes d'enseignement, de créer du matériel didactique adapté aux caractéristiques spécifiques de leurs élèves et de trouver des moyens pour continuer à progresser.

En Ontario, les résultats des évaluations de l'OQRE servent aussi à surveiller les tendances en matière d'amélioration dans toutes les écoles. Ces résultats sont également pris en considération lors de l'affectation des fonds additionnels que le gouvernement provincial réserve pour certaines écoles ayant besoin d'aide supplémentaire.

Les membres du personnel enseignant et administratif devraient savoir utiliser une variété d'instruments qui produisent des résultats valides et fidèles pour évaluer l'habileté de leurs élèves en lecture, qu'il s'agisse d'instruments utilisant une approche globale, analytique ou fondée sur l'observation de performances complexes. Si les évaluations provinciales nous donnent un aperçu du rendement des élèves à la fin du cycle primaire,

les évaluations continues permettent de donner aux élèves une rétroaction sur leur rendement en lecture tout au long du primaire.

Parce que les conseils scolaires de langue française ne disposent que d'un nombre restreint d'instruments en français propices à une telle évaluation, ils doivent compter davantage sur les résultats de l'OQRE pour ce qui est d'évaluer le rendement en lecture de leurs élèves. Cette situation a pour principal inconvénient qu'elle limite les analyses que ces conseils peuvent faire aux données de la 3e année. Étant donné que le dépistage des difficultés en lecture est tout aussi crucial pour les élèves francophones que pour les élèves anglophones, les conseils de langue française doivent se doter d'une gamme plus étendue d'instruments d'évaluation diagnostique.

Les enseignantes et enseignants devraient en principe être en mesure de faire d'assez bons parallèles entre les résultats des évaluations en salle de classe et ceux des évaluations externes. S'il en était autrement, il y aurait lieu d'analyser les résultats des évaluations afin de tirer les divergences au clair, en tenant compte des observations et des suggestions de l'OQRE.

Les plans d'amélioration

L'OQRE exige que l'ensemble des écoles et des conseils scolaires adopte un plan d'amélioration et qu'il le mette à jour chaque année. Le plan d'amélioration de l'école devrait inclure des cibles d'amélioration en matière de rendement en lecture et les mesures prévues pour les atteindre. Les conseils et les écoles doivent fonder leurs plans d'amélioration sur la plus vaste gamme possible de données sur la lecture et établir des cibles à court terme pour chaque année d'études.

La raison d'être de tout système de responsabilisation est d'axer les ressources et les compétences d'un organisme sur l'atteinte d'un objectif particulier. (Elmore, 2002, p. 23, traduction libre)

Les questions ci-après peuvent aider les directrices et les directeurs d'école, ainsi que les enseignantes et les enseignants, à recenser les éléments sur lesquels porter leur attention en priorité au moment d'élaborer ou de revoir le plan d'amélioration de leur école :

- *Le plan tient-il compte de toutes les attentes du curriculum en matière de rendement en lecture?*
- *Est-ce que les titulaires de classe s'appliquent bien à mettre en œuvre toutes les composantes d'un enseignement efficace de la lecture afin de consolider l'apprentissage des élèves? (Voir le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire à la page 14.)*

- *Quelle est la nature des méthodes et des instruments d'évaluation de la lecture utilisés par l'école? À quels intervalles cette évaluation est-elle menée? Comment se fait la collecte des données à l'échelle des classes et de l'école?*

- *Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont-elles satisfaisantes? Les méthodes d'enseignement sont-elles revues en permanence et modifiées s'il y a lieu à la lumière des résultats des évaluations?*

- *Les données et les publications provinciales liées aux résultats des tests de l'OQRE sont-elles exploitées le mieux possible?*

- *Est-ce que les élèves progressent moins vite dans l'acquisition de certaines habiletés liées à la lecture que dans d'autres (par exemple en ce qui concerne la compréhension en lecture* par opposition *à la fluidité en lecture)? Y a-t-il des groupes d'élèves qui progressent moins vite que d'autres?*

- *Comment l'enseignement de la lecture est-il intégré à celui des autres matières (par exemple sciences, mathématiques, études sociales)?*

- *Quelles sont les autres stratégies qu'il serait possible de mettre en œuvre pour motiver davantage les élèves qui risquent l'échec en lecture à* vouloir *manifestement apprendre à lire?*

- *Par quels moyens se fait la création et le maintien de partenariats avec les parents pour assurer aux élèves un soutien uniforme à l'école et à la maison?*

- *Le plan d'amélioration de l'école tient-il compte de tous les facteurs pertinents?*

La figure 5 énumère les facteurs clés de l'amélioration des écoles. Les directrices et les directeurs d'école et les membres du personnel enseignant sont invités à s'en servir comme liste de vérification lors de l'élaboration, de l'examen ou de la modification du plan d'amélioration de leur école.

Figure 5. Facteurs clés de l'amélioration des écoles

- **Attentes élevées**
  - Favoriser les principes et les attitudes axés sur le rendement.
  - Établir des cibles pour l'école, les différentes années, les classes et chaque élève.
  - Surveiller les progrès du cheminement vers ces cibles.
  - Viser un rendement plus élevé dans les dernières années en établissant des cibles intermédiaires au cours des premières années.
  - Encourager l'apprentissage autonome des élèves.
- **Qualité supérieure de l'enseignement et de l'apprentissage**
  - Constituer un nombre limité de groupes en vue d'une utilisation optimale du temps d'enseignement.
  - Recourir à l'enseignement direct à toute la classe ou à des groupes d'élèves, de même qu'à des leçons structurées.
  - Établir des objectifs précis pour une tranche de temps d'enseignement et communiquer ces objectifs aux élèves.
  - Adapter les tâches, les activités pédagogiques et le matériel didactique au rendement des élèves.
  - Concentrer les efforts sur l'acquisition d'habiletés au rythme des élèves.
  - Prévoir des activités d'apprentissage actif, des possibilités de questionnement et des devoirs productifs à faire à la maison.
- **Évaluation**
  - Utiliser des méthodes appropriées d'évaluation et de consignation des résultats, ainsi que la rétroaction efficace et délimiter clairement les prochaines étapes de l'apprentissage.
  - Assurer le suivi des progrès des élèves à l'aide des résultats de divers types d'évaluations (diagnostique, formative, sommative, globale et analytique ou fondée sur une performance complexe), afin de repérer leurs difficultés et de déterminer quelle aide leur apporter.
- **Gestion de l'école**
  - Adopter des modes d'action à l'échelle de l'école mis en œuvre et appuyés par tout le personnel.
  - Identifier les besoins en perfectionnement professionnel du personnel et y satisfaire.
  - Recourir, s'il y a lieu, à l'enseignement coopératif.
  - Assurer l'application des pratiques en salle de classe et la mise en œuvre des politiques.
  - Assurer le suivi des progrès des élèves au niveau des classes et de l'école tout entière.
  - Mettre en place des possibilités de réseautage et de collaboration pour le personnel enseignant.
  - Concevoir des plans d'action spécifiques, réalistes et pertinents.
- **Participation des parents**
  - Fournir aux parents des renseignements sur le curriculum.
  - Appuyer les parents dans le soutien de l'apprentissage de leurs enfants.

Source : *Raising Standards – Setting Targets: Primary Schools Support Pack: Taking a Closer Look at 5–14 Attainment in Primary Schools,* Scottish Office, 2000. Édimbourg, chez l'auteur. Adaptation autorisée.

6 Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

Les enseignantes et enseignants contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves lorsque leur attitude traduit une ferme conviction que tout enfant peut apprendre à lire et que leur compétence et leur détermination font qu'il en est ainsi. Ces professionnels fondent leurs activités en salle de classe sur une solide théorie de la lecture, offrent à leurs élèves un enseignement adapté à leurs besoins particuliers, transforment la classe en un milieu organisé et stimulant propice à l'apprentissage et évaluent régulièrement le rendement de leurs élèves en lecture par rapport aux attentes du curriculum de l'Ontario en français. Loin d'agir seuls, ces enseignantes et enseignants savent qu'ils font partie, avec leurs collègues de l'école, d'une équipe animée par la même ambition, à savoir celle de faire en sorte que chaque élève sache lire à la fin de la 3e année.

Les enseignantes et les enseignants qui obtiennent les meilleurs résultats en lecture possèdent de solides connaissances théoriques et pratiques dans ce domaine, suscitent l'enthousiasme de leurs élèves en salle de classe, ont recours à des stratégies de motivation efficaces qui encouragent l'apprentissage autonome, ont des attentes élevées en matière de rendement et viennent en aide aux élèves en difficulté. (International Reading Association, 2000, p. 1, traduction libre)

La transmission des connaissances et le développement de compétences

Il incombe à tout enseignant et toute enseignante de posséder à la fois les connaissances nécessaires pour bien saisir les complexités du processus de lecture et les compétences indispensables pour mettre en œuvre les diverses composantes d'un enseignement efficace de la lecture. Pour aider leurs élèves à décoder un texte et à le comprendre en le lisant, les enseignantes et les enseignants :

- *encouragent les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures et leur fournissent, le cas échéant, suffisamment de données sur le contexte pour qu'ils comprennent le texte;*
- *assurent un enseignement direct qui appuie le développement des habiletés de décodage, de la fluidité en lecture et de la compréhension;*
- *répondent aux questions des élèves et surveillent leur rendement;*
- *réfléchissent tout haut, de sorte que les élèves réalisent de quelle manière les personnes habiles en lecture et en écriture abordent un texte;*

- *offrent aux élèves la possibilité de participer en classe à des conversations signifiantes, en reconnaissant que la communication orale est le fondement même de l'acquisition de la lecture et de l'écriture;*

- *aident les enfants à poser des questions et à s'interroger, de même qu'à trouver des réponses à leurs questions, pour obtenir, clarifier ou confirmer des renseignements ou encore pour explorer des hypothèses;*

- *reconnaissent le rôle que jouent les habiletés supérieures de la pensée dans la maîtrise de la lecture;*

- *réfléchissent aux questions des élèves, afin de se faire une idée de leur processus de questionnement, cernent la nature et l'étendue de leurs connaissances antérieures et repèrent les lacunes que leur enseignement en classe devra combler;*

- *font le rapprochement entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture, autrement dit, réalisent qu'il s'agit de deux processus indissociables et que les améliorations dans l'un de ces domaines se traduisent nécessairement par des améliorations dans l'autre.*

La motivation des élèves

Les enseignantes et enseignants ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de l'apprentissage et de la lecture. Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore. Pour motiver leurs élèves à lire, les enseignantes et les enseignants :

- *manifestent une passion pour la lecture;*

- *servent de lectrices et de lecteurs modèles pour leurs élèves;*

- *savent ce qui rend la lecture attrayante aux yeux des enfants et cherchent à renforcer cet attrait en établissant un lien entre la lecture et les goûts ou les objectifs de leurs élèves;*

- *connaissent comment leurs élèves perçoivent leur propre habileté en lecture et les aident à développer une bonne perception de cette habileté, d'une part, en leur proposant des textes adaptés à leur niveau de compétence en lecture et, d'autre part, en leur laissant assez de temps pour achever leurs tâches en lecture;*

- *encouragent les élèves à recourir à des stratégies d'apprentissage qui leur sont familières en cas de doute sur la signification d'un mot ou d'un passage (par exemple étudier la consonne initiale, lire un passage plusieurs fois, poursuivre la lecture, regarder les illustrations ou se demander si une interprétation a du sens);*
- *donnent plus de pertinence à leur enseignement et donc à l'apprentissage des élèves en tenant compte de l'âge, des goûts et des besoins de ces derniers;*
- *créent un environnement riche en matériel didactique varié, y compris des lectures variées, des affichages divers et des ressources multimédias intéressantes (par exemple des bandes audio ou vidéo ou encore des transparents) qui reflètent la diversité culturelle de l'école et de la communauté;*
- *offrent aux élèves l'occasion de choisir leurs propres lectures et d'acquérir le sentiment d'avoir un certain contrôle sur le processus de lecture;*
- *prévoient des occasions de discussion, de travail d'équipe et d'autres types d'interaction entre les élèves qui rendent la lecture plus intéressante et plus amusante;*
- *intègrent la lecture à d'autres activités, pour souligner qu'il s'agit d'une compétence non seulement utile, mais indispensable, dans la vie de tous les jours;*
- *tirent une satisfaction personnelle de leur contribution à l'atteinte par chaque élève de ses objectifs personnels.*

La planification et l'organisation

Les enseignantes et les enseignants doivent constamment adapter leur enseignement au stade d'acquisition de lecture de leurs élèves, en réalisant qu'au fur et à mesure qu'ils progressent ces élèves passeront moins de temps à développer et à pratiquer certaines habiletés et plus de temps à d'autres. Leur responsabilité est d'utiliser au mieux les heures d'enseignement en salle de classe, en combinant les activités en grands ou en petits groupes et les interventions individuelles auprès de chaque élève. Sur le plan de la planification et de l'organisation de l'enseignement, il leur incombe :

- *de prévoir de grandes périodes de temps ininterrompues pour l'enseignement de la lecture, de même que de nombreuses occasions pour les élèves de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et habiletés;*

- *de respecter certaines habitudes, y compris un horaire régulier, de sorte que les élèves sachent à quoi s'attendre tout au long de la journée;*
- *d'introduire ces habitudes et en surveiller les effets avant d'entamer un enseignement en petit groupe, afin de s'assurer que les autres élèves sont capables de travailler de façon autonome pendant ce temps;*
- *d'utiliser la réflexion, l'observation et diverses méthodes d'évaluation pour cerner les besoins d'apprentissage de chaque élève et lui fournir un enseignement adapté en conséquence;*
- *de connaître des méthodes efficaces pour capter l'attention des élèves lors d'un enseignement en grands, en petits groupes ou individuellement, et pour organiser les groupes de la façon la plus judicieuse en fonction de l'activité envisagée (par exemple le regroupement d'élèves aux habiletés variées ou encore le regroupement suivant l'âge, le stade d'acquisition de la lecture, le stade de développement ou les goûts);*
- *d'adopter des structures organisationnelles et des techniques qui aident les élèves à assumer la responsabilité de la gestion de leur temps d'apprentissage;*
- *de surveiller le temps que les élèves consacrent à une tâche donnée et leur degré de concentration sur cette tâche.*

L'observation et l'évaluation

Les enseignantes et les enseignants savent à quel point il est important de faire une évaluation continue pour guider les élèves et ils :

- *utilisent toute une gamme de méthodes et d'outils d'évaluation, entre autres l'auto-questionnement des élèves, les entretiens avec les élèves, les inventaires informels des textes lus par les élèves et la tenue de fiches d'observation individualisées;*
- *analysent les résultats des évaluations pour en déduire les points forts et les points faibles des élèves;*
- *modifient leurs méthodes d'enseignement de façon continue pour les adapter au stade de développement des élèves;*
- *donnent aux enfants une rétroaction concernant la qualité de leur travail, plutôt qu'une simple note, les félicitent de leurs accomplissements et leur font savoir quels aspects de leur apprentissage laissent à désirer, le cas échéant;*

- *prêtent attention aux besoins des élèves qui risquent l'échec en lecture et leur procurent sans tarder les interventions et les mécanismes de soutien nécessaires dès qu'ils réalisent que même un enseignement de qualité en salle de classe ne saura leur suffire;*

- *travaillent en étroite collaboration avec les spécialistes de la littératie chargés des interventions et autres formes d'aide additionnelle dont les élèves peuvent avoir besoin, afin de veiller à ce que leur propre enseignement non seulement concorde avec les efforts de ces spécialistes, mais les appuie.*

La promotion du travail d'équipe

Les meilleurs enseignantes et enseignants comprennent l'importance du travail d'équipe avec leurs collègues qui enseignent aussi la lecture et l'écriture au primaire. Ces personnes réalisent que leur rôle est de poser les jalons indispensables à la réussite des élèves tout au long de leurs études. Elles savent par exemple que le rendement en lecture des élèves à la fin de la 3e année dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement en lecture qui leur aura été donné au jardin d'enfants comme en 1re et en 2e année, et c'est pourquoi elles unissent leurs efforts en vue d'une progression harmonieuse de l'apprentissage des élèves.

Ces personnes rencontrent leurs collègues à intervalles réguliers pour fins de planification, d'échanges d'idées et de communication de stratégies ou de lectures professionnelles, de même que pour discuter des choses qu'elles ont pu observer en visitant leurs salles de classe respectives. Leurs objectifs sont les suivants :

- *s'entendre sur des stratégies de littératie communes;*

- *établir des objectifs en matière de littératie à l'échelle de l'école;*

- *améliorer les compétences du personnel enseignant du primaire.*

En plus de cette collaboration avec leurs collègues, les enseignantes et les enseignants s'efforcent d'intéresser les parents à l'apprentissage de leurs enfants et font la promotion de la lecture à domicile.

La sensibilité à la diversité culturelle des élèves

Les enseignantes et les enseignants jouent un rôle de premier plan en ce qui a trait à la promotion du respect de la diversité culturelle de leur classe et de leur communauté. Un enseignement de qualité exploite avantageusement les antécédents linguistiques et culturels des élèves, leurs façons de raisonner et leurs connaissances antérieures.

Les rapports que les enseignantes et enseignants entretiennent avec les élèves de leur classe, et en particulier leurs attentes à l'égard de leur rendement scolaire, ont de profondes répercussions sur l'apprentissage des élèves. Quantité de travaux de recherche sur la littératie ont établi que les élèves réussissent mieux à l'école lorsqu'ils se sentent accueillis, valorisés et stimulés par un enseignement qui tient compte de leurs connaissances antérieures, de leur vécu et de leurs préférences personnelles. Là où ces attitudes, comportements et adaptations du curriculum font défaut, les élèves issus de milieux culturels et linguistiques variés risquent de se montrer réticents à l'apprentissage. (Willis, 2000, traduction libre)

Les enseignantes et enseignants efficaces :

- *se familiarisent le plus possible avec les cultures dont sont issus leurs élèves;*
- *fixent des attentes élevées pour chaque élève;*
- *créent dans leur classe une atmosphère chaleureuse qui valorise tous les élèves;*
- *collaborent avec les parents d'élèves et d'autres partenaires au sein de la communauté pour promouvoir l'apprentissage scolaire et fournissent les moyens d'appuyer cet apprentissage en dehors de l'école.*

Un enseignement adapté à la diversité culturelle d'une classe vise à satisfaire aux besoins de chaque élève en matière d'apprentissage, quels que soient ses antécédents culturels ou linguistiques. Le but n'est pas de créer une situation d'apprentissage sur mesure pour chaque groupe ethnique, mais de tirer profit de la diversité et de rester sensible à la possibilité que certains élèves ou des groupes d'élèves aient un besoin particulier ou une lacune qui complique l'acquisition de la lecture.

Les enseignantes et enseignants des écoles de langue française sont, sans aucun doute, les promoteurs de la langue française et de la culture francophone. Leur rôle est de créer pour les élèves un milieu propice à la communication en français, et en particulier d'y assurer une animation culturelle afin que leurs élèves voient la culture francophone et la langue française comme pertinentes et acceptent de s'y identifier. Leur rôle est également d'encourager la vie socio-culturelle de la communauté francophone en renseignant les élèves et leurs familles sur les manifestations culturelles et les services en français.

Bien que leur influence sur la promotion de la culture francophone soit généralement reconnue, les enseignantes et enseignants des écoles de langue française ont souvent du mal à mener à bien leur mission. La disponibilité et la diversité des ressources pédagogiques adaptées tant au contexte franco-ontarien qu'aux programmes-cadres du jardin d'enfants et de français peuvent poser problème. De plus, étant donné leur dispersion aux quatre

coins de la province, les francophones ne peuvent que difficilement collaborer à la production de matériel didactique et d'autres ressources ou partager ce qui est à leur disposition. Malgré cela, ou plutôt *à cause* de cela, il est de la plus haute importance que les enseignantes et enseignants des écoles de langue française incorporent à leur enseignement des thèmes qui favorisent l'enrichissement de la vie culturelle de la francophonie.

La quête du perfectionnement professionnel

Les enseignantes et enseignants qui ont le souci de l'excellence dans l'enseignement de la lecture savent pertinemment qu'il n'existe pas une méthode ou un programme d'enseignement unique qui convient à tous les élèves. C'est la raison pour laquelle ils comprennent l'importance d'améliorer leurs connaissances professionnelles sur une base individuelle et au sein d'une équipe, et ils se considèrent comme des étudiants toute la vie durant. Les enseignantes et les enseignants sont toujours à la recherche de façons d'étendre leurs connaissances, que ce soit par l'intermédiaire de l'entraide professionnelle, d'un mentorat, de cercles de lecture professionnelle, d'activités de réseautage avec leurs collègues ou encore d'ateliers et de colloques consacrés à la littératie.

Il serait temps de se défaire de l'idée du perfectionnement professionnel « servi sur un plateau » sous forme d'ateliers ponctuels, de colloques, d'études supérieures et d'autres types de formation en cours d'emploi qui n'ont rien à voir avec la réalité des écoles. Le perfectionnement devrait plutôt être continu, intense et parfaitement intégré à la journée de travail de l'enseignante ou de l'enseignant. De plus, il s'agirait de pouvoir établir un rapport direct et positif entre, d'une part, le perfectionnement professionnel et, d'autre part, l'efficacité des enseignantes ou enseignants et le rendement des élèves. (U.S. Department of Education, 1996, traduction libre)

Le perfectionnement professionnel le plus constructif a généralement lieu à l'école, durant les jours de classe, avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie. Concret, continu et fondé sur la recherche, il est clairement et directement lié aux attentes du curriculum de l'Ontario, de même qu'à l'amélioration du rendement des élèves. Il peut avoir pour objet la conscience phonémique et les concepts associés à l'écrit, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots, en particulier l'enrichissement du vocabulaire, la sélection et l'utilisation de textes de qualité supérieure pour améliorer le vocabulaire et la communication orale des élèves, la compréhension des textes, la communication écrite, la modification de l'enseignement à la lumière d'une évaluation continue ainsi que les stratégies à employer pour insuffler le goût de la lecture et de l'écriture aux élèves.

Le perfectionnement professionnel spécifique confirme aux yeux des enseignantes et des enseignants leur rôle primordial dans l'apprentissage des élèves et leur montre comment s'en acquitter avec succès. Il respecte et cultive les capacités intellectuelles et de leadership des personnes concernées et les encourage à prendre l'habitude quotidienne de s'interroger et d'interroger leurs collègues sur leurs méthodes d'enseignement et sur la façon de les améliorer, individuellement et en équipe.

7 Le soutien de la direction et de l'administration

Le leadership repose sur des acquis qui mènent à un changement constructif. (Lambert, 1998, p. 5, traduction libre)

Il ne saurait y avoir d'objectif plus important pour les enseignantes et les enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario que d'apprendre à lire à l'ensemble de leurs élèves et de leur montrer comment utiliser leur habileté en lecture pour enrichir leur savoir. L'atteinte de cet objectif suppose une étroite collaboration entre les directrices et directeurs d'école, les membres du personnel enseignant, le personnel clé des services administratifs et les surintendantes ou surintendants, de même qu'une volonté continue de la part de toutes ces personnes d'améliorer leurs capacités pour offrir aux élèves le meilleur enseignement possible. La réelle mesure du succès est le rendement en lecture des élèves : les conseils scolaires et les écoles efficaces se servent en permanence des données sur l'évaluation de ce rendement pour s'assurer des progrès de leurs élèves et revoir leurs plans d'amélioration en conséquence.

On ne saurait trop insister sur l'utilité du travail d'équipe au sein des écoles et entre celles-ci. Les enseignantes et enseignants qui entretiennent des liens de collaboration échangent davantage de renseignements sur les méthodes d'enseignement efficaces, ce qui renforce leurs compétences personnelle et professionnelle. L'esprit d'équipe au sein d'une école et les rapports étroits entre les écoles multiplient les sources d'appui des programmes de lecture et d'écriture et optimisent leur amélioration.

Le perfectionnement professionnel

Toutes les personnes concernées, enseignantes et enseignants, directrices et directeurs d'école, personnel clé des services administratifs, surintendantes et surintendants, doivent se concentrer sur les objectifs et les stratégies de l'enseignement de la lecture, afin de mener toujours plus loin l'amélioration de l'école. Les enseignantes et les enseignants peuvent faire de leur mieux pour se perfectionner, mais n'y parviendront guère isolément. Ils ont besoin du soutien de leurs collègues, et notamment de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie, de la directrice ou du directeur et de toutes les autres personnes concernées. La solution est de planifier des activités de perfectionnement professionnel et de fournir l'appui à cet effet.

Les meilleures activités de perfectionnement professionnel ont en commun ce qui suit :

Les personnes concernées

- *Quiconque au sein de l'école ayant une influence sur l'apprentissage des élèves, y compris la directrice ou le directeur, participe aux activités de perfectionnement.*
- *Chaque participante ou participant à ces activités dispose d'un plan de perfectionnement personnel relatif à la lecture et procède continuellement à son autoévaluation.*
- *Les activités de perfectionnement bénéficient de l'apport des spécialistes du conseil scolaire de district et d'ailleurs.*
- *La directrice ou le directeur d'école et l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie encadrent les activités de perfectionnement, de concert avec les spécialistes en littératie, la surintendante ou le surintendant et la directrice ou le directeur de l'éducation du conseil.*
- *Un des buts fondamentaux est l'efficacité personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant. C'est cette ferme conviction de l'enseignante ou de l'enseignant qui sait qu'il peut jouer un rôle dans la réussite de l'apprentissage de la lecture de ses élèves et qu'il dispose des connaissances et des aptitudes pour y arriver.*

Le contexte

- *Le contenu des activités de perfectionnement reflète aussi bien l'état de la recherche que les programmes-cadres du jardin d'enfants et de français.*
- *Suffisamment de temps est consacré pendant les heures de classe aux activités de perfectionnement professionnel.*
- *Le perfectionnement professionnel fait l'objet d'un engagement à long terme, appuyé par un financement adéquat.*
- *Il est entendu que la qualité de l'apprentissage des élèves et l'amélioration de l'école sont intrinsèquement liées.*
- *Tout changement survient par étapes bien définies.*

Le déroulement

- *Les activités de perfectionnement sont offertes à l'échelle de l'école, du système scolaire ou d'une autre instance, selon les besoins.*
- *Le perfectionnement est renforcé grâce à une succession d'activités théoriques et pratiques, à la rétroaction et à un bon encadrement.*
- *Un suivi est prévu après des activités de perfectionnement intenses.*
- *L'évaluation des activités de perfectionnement est basée sur les répercussions que ces activités auront sur la qualité de l'enseignement et celle de l'apprentissage des élèves.*

Le rôle de la directrice ou du directeur d'école

Les directrices et directeurs d'école efficaces suivent à la lettre le curriculum et mettent l'enseignement de la lecture et de l'écriture au premier plan des priorités de leur école. En partageant leur leadership, ils établissent des bases solides à l'appui du programme de littératie de l'école et donnent la possibilité d'atteindre les objectifs. Ils essaient de trouver et de former des leaders au sein de leur école, comme l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie. Ils essaient également de renforcer et d'étendre les aptitudes de leadership des enseignantes et des enseignants expérimentés, afin que ces derniers puissent épauler leurs collègues.

L'une des responsabilités des directrices et directeurs des écoles de langue française consiste à veiller à ce que le personnel enseignant puisse participer à des activités de perfectionnement professionnel qui leur montrent comment intégrer des activités d'animation culturelle au programme.

Un leadership efficace en ce qui a trait à la littératie des élèves passe par l'identification des principaux objectifs de la littératie et par un encadrement et un soutien du personnel enseignant qui l'aident à atteindre ces objectifs. La directrice ou le directeur d'école peut avoir une influence directe sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans son établissement, et ce par divers moyens :

- *le leadership partagé;*
- *la promotion du perfectionnement en équipe;*
- *l'optimisation des horaires de l'école et de l'emploi du temps des classes;*

- *l'appui à l'enseignement en salle de classe;*
- *l'établissement de cibles pour appuyer l'amélioration du rendement des élèves;*
- *l'élaboration d'un plan de littératie pour l'école;*
- *la promotion de partenariats entre l'école, les parents d'élèves et la communauté;*
- *l'apport d'interventions et d'autres formes de soutien.*

Le leadership partagé

Lorsque la littératie est envisagée globalement, à l'échelle de l'école, suivant une philosophie de partage des responsabilités, les enseignantes ou les enseignants spécialisés ou non ont à tour de rôle l'occasion d'agir comme leader dans la mise en application du curriculum et des méthodes d'enseignement. Cette conception de la littératie oblige aussi les enseignantes et les enseignants à réfléchir aux stratégies individuelles ou collectives susceptibles d'améliorer leur travail auprès des élèves, dans l'optique de rehausser le rendement en lecture de tous les élèves.

Le rôle de la directrice ou du directeur d'école à l'égard du partage des responsabilités comprend les éléments suivants :

- *créer un climat de confiance;*
- *repérer au sein de l'école le personnel dont l'enseignement est exemplaire;*
- *encadrer les enseignantes ou enseignants, afin de développer leurs capacités de leadership;*
- *donner aux enseignantes et aux enseignants l'occasion de mettre en commun leurs connaissances;*
- *inciter les enseignantes et les enseignants à partager;*
- *constituer des équipes aux fins d'activités de perfectionnement axées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture et sur l'évaluation du rendement dans ces domaines;*
- *amener les enseignantes et enseignants à s'associer à divers aspects de la planification au niveau de l'école (par exemple la collecte de données, l'établissement d'objectifs, le suivi des progrès ou la rétroaction);*
- *accepter la responsabilité du rendement des élèves et susciter l'adhésion à la vision et aux objectifs du plan d'amélioration de l'école;*

- *saisir toute occasion d'en apprendre davantage sur les méthodes d'enseignement les plus efficaces avec les enseignantes et les enseignants;*
- *agir comme leader pédagogique, conseiller et gestionnaire;*
- *comprendre que les enseignantes et les enseignants chargés de gérer les bibliothèques de l'école jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de la lecture au primaire.*

La promotion du perfectionnement en équipe

Le perfectionnement professionnel donne les meilleurs résultats lorsque les enseignantes et les enseignants travaillent en équipe en suivant des objectifs bien précis en matière de littératie au niveau de l'école. Les directrices et les directeurs d'école ont donc intérêt à travailler en étroite collaboration avec les enseignantes et les enseignants à la mise au point d'un programme de formation continue qui tient compte des problèmes de littératie actuels que la recherche sur les meilleures méthodes d'enseignement a permis d'identifier.

Le rôle de la directrice ou du directeur d'école en ce qui a trait à la promotion du perfectionnement en équipe comprend les éléments suivants :

- *constituer une équipe de littératie formée d'enseignantes et d'enseignants du primaire;*
- *communiquer et collaborer à intervalles réguliers avec les membres de cette équipe et avec les autres responsables de l'enseignement de la lecture et de l'écriture des différentes années d'études;*
- *établir avec les membres de l'équipe, la liste des réunions pour discuter de littératie et d'autres sujets liés aux meilleures méthodes d'enseignement de la lecture;*
- *veiller à la pertinence des activités de perfectionnement en les rapprochant des priorités de l'école en littératie et des résultats des évaluations du rendement en lecture des élèves;*
- *s'assurer, au moyen d'un suivi et d'une rétroaction, que les activités de perfectionnement aboutissent à une amélioration de l'enseignement en salle de classe;*
- *donner aux enseignantes et enseignants le temps de se perfectionner en équipe;*
- *fournir aux enseignantes et enseignants l'occasion de suivre une formation à l'encadrement et au mentorat et de mettre en pratique les nouvelles compétences ainsi acquises.*

L'optimisation des horaires de l'école et de l'emploi du temps des classes

Il ressort de la recherche sur ce qui fait le succès de certaines écoles que celles-ci, et leurs classes, sont organisées en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, afin de faciliter une amélioration notable et continue de leur rendement. Les directrices et directeurs d'école soucieux de tirer le meilleur parti des heures d'enseignement disponibles et de la durée d'attention des élèves ont intérêt à :

- *réserver d'importantes périodes de temps ininterrompues à l'enseignement de la lecture et de l'écriture en général;*
- *explorer diverses possibilités d'horaires et d'autres types d'organisation de l'école afin de maximiser le temps d'enseignement;*
- *éliminer, ou du moins réduire le plus possible, les interruptions inutiles durant les périodes d'enseignement;*
- *prévoir du temps pour la planification et le perfectionnement en équipe;*
- *veiller à ce que les élèves risquant l'échec en lecture puissent accéder, durant les jours de classe, aux interventions appropriées et de façon optimale;*
- *signaler aux enseignantes et enseignants la nécessité de surveiller le temps que les élèves consacrent aux tâches qui leur sont confiées.*

L'appui à l'enseignement en salle de classe

Un enseignement efficace de la lecture fait participer les élèves à des activités très variées, modifiables selon leurs besoins, leur niveau de compétence en lecture et leurs intérêts. Le rôle de la directrice ou du directeur d'école en matière d'appui à l'enseignement en salle de classe comprend les éléments suivants :

- *comprendre le processus de lecture et être à même de l'expliquer aux enseignantes et aux enseignants comme aux parents d'élèves;*
- *connaître les composantes d'un enseignement efficace de la lecture et le cadre d'action se rapportant à leur mise en œuvre (voir le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire à la page 14);*

- *revoir l'emploi du temps de chaque classe afin de s'assurer qu'il comporte des périodes de temps suffisantes réservées à l'acquisition de la lecture;*
- *valoriser l'enseignement qui exploite avantageusement les antécédents culturels et linguistiques des élèves;*
- *se rendre dans les salles de classe pour observer l'enseignement de la lecture;*
- *surveiller les programmes de lecture qu'appliquent les enseignantes et les enseignants, afin de s'assurer qu'ils comportent toutes les composantes nécessaires et que celles-ci sont bien mises en œuvre (par exemple en ce qui a trait à l'utilisation de textes choisis en fonction des niveaux de compétence en lecture des élèves, à la lecture guidée ou encore à la création d'un « mur de mots »);*
- *établir des budgets qui accordent la priorité à la lecture, à l'achat de matériel didactique et des autres ressources nécessaires à l'enseignement en salle de classe et prévoir du temps pour le travail d'équipe et la formation professionnelle;*
- *veiller à ce que l'école dispose de suffisamment de ressources en lecture et à ce que tout le monde puisse y avoir accès.*

L'établissement de cibles d'amélioration du rendement des élèves

Les attentes en matière de rendement en lecture sont élevées, d'où l'importance de bien les expliquer aux enseignantes et aux enseignants, comme aux parents d'élèves. Le rôle de la directrice ou du directeur d'école est le suivant :

- *collaborer avec le personnel enseignant pour établir des cibles concernant le rendement en lecture des élèves, fondées sur les résultats d'évaluations menées à l'aide de divers moyens;*
- *participer à l'établissement de cibles et à la communication des résultats à l'échelle du conseil, conformément aux exigences du ministère de l'Éducation;*
- *établir une vision au sein de l'école qui reflète des attentes élevées en matière de rendement en lecture;*
- *revoir régulièrement, avec le personnel et le conseil d'école, le plan d'amélioration de l'école et les cibles relatives au rendement en lecture.*

L'élaboration du programme de littératie de l'école

Le plan d'amélioration d'une école devrait comporter non seulement les éléments prévus par l'OQRE, mais aussi un plan de littératie détaillé visant à orienter les activités pédagogiques susceptibles de rehausser le rendement des élèves, de renforcer les compétences du personnel enseignant et de promouvoir la participation de la communauté au développement de la littératie des jeunes enfants. Le rôle de la directrice ou du directeur d'école à cet égard est le suivant :

- *encadrer l'équipe responsable du plan d'amélioration de l'école lorsqu'elle se penche sur le rendement des élèves en lecture et en écriture;*
- *amener les enseignantes et les enseignants à se fixer des objectifs et des priorités en fonction de diverses données d'évaluation;*
- *travailler avec les enseignantes et les enseignants à l'interprétation des données sur le rendement des élèves;*
- *veiller à l'utilisation d'outils d'évaluation uniformes durant l'année et d'une année à l'autre;*
- *rattacher les activités de perfectionnement aux objectifs du plan de littératie de l'école;*
- *s'assurer que les enseignantes et les enseignants utilisent quotidiennement d'excellentes techniques d'évaluation pour vérifier la pertinence de leur enseignement;*
- *revoir régulièrement les priorités et les objectifs établis, afin de mesurer les progrès accomplis et d'apporter des modifications au plan d'amélioration, s'il y a lieu;*
- *réconcilier les priorités budgétaires de l'école avec les objectifs du plan de littératie;*
- *veiller à ce que l'acquisition de la lecture et de l'écriture par les élèves reste une préoccupation prioritaire dans la vie quotidienne de l'école;*
- *faire l'éloge des progrès, petits ou grands, des élèves dans l'acquisition de la lecture et des membres du personnel enseignant dans le perfectionnement de leurs compétences en littératie;*
- *harmoniser les plans avec les programmes-cadres du jardin d'enfants et de français du ministère de l'Éducation, avec les copies types pertinentes, de même qu'avec les politiques et les lignes directrices du conseil scolaire.*

La promotion de partenariats entre l'école, les parents et la communauté

Les enfants font davantage de progrès en lecture lorsque leurs parents, les personnes qui s'occupent d'eux et tout leur entourage unissent leurs efforts à ceux de l'école pour les encourager à lire. Le rôle de la directrice ou du directeur d'école à cet égard est le suivant :

- *aider le conseil d'école à s'acquitter de son mandat visant à appuyer le rendement scolaire;*
- *encourager les parents à véritablement appuyer l'apprentissage de leurs enfants (par exemple en leur racontant des histoires, en les invitant à participer à la rédaction de lettres ou encore en faisant la lecture en famille);*
- *décider de la façon dont il faut communiquer les attentes en lecture aux parents d'élèves;*
- *encourager les parents à continuer de développer la langue maternelle de leurs enfants à la maison;*
- *assurer la liaison avec les organismes communautaires qui offrent des services de littératie;*
- *faire en sorte que les parents et les personnes qui s'occupent des enfants puissent emprunter des livres et d'autres documents pour la lecture à domicile;*
- *créer des partenariats constructifs avec les écoles secondaires, les collèges communautaires et les universités.*

Il est essentiel que les directrices et les directeurs des écoles de langue française fassent la promotion d'un partenariat entre la maison et la communauté. Bien qu'étant tenus de respecter les antécédents culturels et linguistiques des élèves, les directrices et les directeurs des écoles de langue française doivent aussi contribuer à la vitalité de la culture franco-ontarienne. Il s'ensuit qu'il est de leur devoir d'encourager les familles à utiliser le français à la maison et à multiplier l'exposition de leurs enfants à la langue française. Les directrices et les directeurs d'école sont aussi responsables de mettre sur pied, par l'intermédiaire de l'école, des activités culturelles en français qui puissent plaire aux enfants de tout âge, qui leur montrent que le français est une langue bien vivante en Ontario et qui leur laissent entrevoir un bel avenir en tant que francophones. Les journaux d'école, la radio, les sports, les manifestations culturelles et les activités parascolaires sont d'autres moyens d'enrichissement culturel.

Les écoles dont les programmes de littératie sont couronnés de succès sont celles qui reconnaissent l'utilité d'interventions de courte durée, fondées sur la recherche, pour faire face aux besoins particuliers ou combler les lacunes des élèves « à risque ». Le rôle de la directrice ou du directeur d'école en ce qui a trait à l'organisation de ce type d'interventions et d'autres formes de soutien consiste à :

- *veiller à ce que les interventions soient bien conformes aux besoins des élèves, compatibles avec les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées en salle de classe et assurées par une personne spécialisée en littératie;*
- *se tenir au courant des méthodes d'évaluation utilisées pour établir le niveau de rendement des élèves;*
- *organiser les horaires de sorte que l'enseignement adapté ait lieu aux moments et endroits appropriés pendant les heures de classe;*
- *surveiller les progrès des élèves qui risquent l'échec en lecture et qui participent à des programmes spéciaux;*
- *suivre l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'enseignement individualisé (PEI) liés à l'enseignement de la lecture.*

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie

Toutes les écoles ontariennes ayant des classes primaires devraient avoir une enseignante ou un enseignant leader en littératie qui possède des compétences approfondies en enseignement de la lecture et en perfectionnement du personnel. La principale responsabilité de cette personne est de rehausser le rendement des élèves en lecture en aidant ses collègues enseignantes et enseignants à mieux comprendre le processus de lecture et à élargir leur répertoire de méthodes pédagogiques. Cette personne seconde par ailleurs la directrice ou le directeur d'école pour assurer un enseignement efficace de la lecture dans toutes les classes.

Pour pouvoir s'acquitter de ses responsabilités, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie doit parfaitement comprendre les processus de lecture, d'écriture et les processus d'apprentissage par les enfants et les adultes, de même que les façons de créer pour eux

des situations favorables à l'apprentissage. Cette personne doit avoir une idée bien claire et précise du rendement en lecture que l'on peut attendre d'élèves du primaire.

Si l'on veut que l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie puisse s'acquitter convenablement de son rôle unique et crucial, il faut tenir compte dans l'attribution de ses responsabilités d'enseignement du temps qu'il lui faudra consacrer durant la journée à faire la démonstration de leçons ou encore à épauler ou encadrer ses collègues.

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie possède les connaissances et les compétences énumérées ci-dessous :

- *une vaste connaissance des pratiques efficaces de l'enseignement de la lecture;*
- *la capacité d'analyser et d'interpréter les recherches actuelles;*
- *une parfaite connaissance de la façon dont les enfants apprennent à lire et à écrire;*
- *de l'expérience en matière d'évaluations liées au processus de lecture;*
- *une détermination à améliorer le rendement des élèves;*
- *une expérience réussie en tant qu'enseignante ou enseignant au primaire;*
- *la connaissance des principes de l'éducation des adultes;*
- *un solide esprit d'équipe;*
- *d'excellentes compétences interpersonnelles.*

Les principales responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie se répartissent ainsi :

- *observation, encadrement et mentorat de ses collègues;*
- *promotion du perfectionnement en équipe;*
- *gestion des ressources;*
- *analyse et interprétation des données sur le rendement des élèves.*

L'observation, l'encadrement et le mentorat

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie aide ses collègues à perfectionner leurs méthodes d'enseignement en les observant dans leur classe, en les aidant et en leur servant de mentor. À cet égard, son rôle consiste à :

- *faire la démonstration de méthodes d'enseignement efficaces;*
- *collaborer avec la directrice ou le directeur d'école et les autres membres du personnel enseignant à l'insertion dans l'horaire de périodes ininterrompues réservées à la littératie;*
- *aider ses collègues à réfléchir à leur façon d'enseigner;*
- *aider ses collègues à adopter des habitudes propices à un enseignement efficace de la lecture;*
- *faire la démonstration de l'emploi des ressources professionnelles pour améliorer les méthodes d'enseignement;*
- *aider ses collègues à faire des rapprochements utiles entre les théories relatives à la lecture et leurs activités en salle de classe;*
- *collaborer avec les enseignantes ou les enseignants nouvellement embauchés et leurs mentors à la mise au point de programmes d'enseignement de la lecture en salle de classe.*

La promotion d'une communauté d'apprentissage

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie appuie le perfectionnement continu de ses collègues enseignantes et enseignants et encourage la formation d'une communauté d'apprentissage. À cet égard, son rôle consiste à :

- *consulter ses collègues sur les activités de perfectionnement qui les intéresseraient;*
- *diriger les activités de perfectionnement dans les domaines dictés par les priorités et les objectifs du plan de littératie de l'école;*
- *diriger la discussion entre ses collègues sur les méthodes contemporaines d'enseignement de la lecture et la recherche s'y rapportant;*
- *offrir à ses collègues l'occasion de faire part de leurs méthodes efficaces;*
- *travailler à l'élaboration et à la mise en commun de méthodes d'enseignement*

efficaces avec la directrice ou le directeur d'école et les autres leaders en littératie du conseil;

- *poursuivre son propre perfectionnement et l'auto-analyse de ses compétences;*
- *aider la directrice ou le directeur d'école à réunir régulièrement les personnes s'intéressant à la littératie au sein de l'école.*

La gestion des ressources

Le matériel didactique, qu'il s'agisse de livres, de bandes magnétiques ou autres ressources, est indispensable à l'enseignement de la lecture. La sélection, l'entretien et la distribution de ces ressources demandent beaucoup de temps et de soin. L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie doit à cet égard :

- *veiller au partage des ressources pédagogiques entre les enseignantes et les enseignants;*
- *établir un processus pour répertorier ces ressources dans l'école;*
- *apprendre aux enseignantes et enseignants comment choisir parmi les ressources disponibles celles qui sont adaptées aux niveaux de lecture de leurs élèves;*
- *participer avec les enseignantes ou les enseignants et l'enseignante-bibliothécaire ou l'enseignant-bibliothécaire à l'établissement de priorités en matière de ressources.*

L'analyse et l'interprétation des données sur le rendement des élèves

Savoir comment évaluer les compétences en lecture est indispensable à l'amélioration systématique du rendement des élèves en lecture. Pour aider ses collègues à développer ces habiletés, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :

- *montre comment utiliser efficacement les outils d'évaluation;*
- *aide les enseignantes et les enseignants à évaluer le rendement en lecture des élèves à des moments précis de l'année scolaire;*
- *montre comment se servir des données sur le rendement des élèves pour planifier l'enseignement;*
- *travaille avec la directrice ou le directeur d'école à l'analyse des données sur le rendement des élèves;*

- *travaille avec la directrice ou le directeur d'école à l'interprétation des données globales sur le rendement en lecture des élèves du jardin d'enfants à la 3e année;*
- *participe à l'élaboration et à la révision du plan de littératie de l'école, qui fait partie du plan d'amélioration général.*

Le rôle de la surintendante ou du surintendant

Le leadership consiste à orienter et à guider les mesures d'amélioration de l'enseignement... Le leadership partagé, pour sa part, ne consiste pas à se défaire de toute responsabilité par rapport au rendement collectif d'un groupe. Au contraire, le leader administratif contribue à améliorer les habiletés et les connaissances des membres du groupe, à créer une vision commune des attentes en faisant appel à ces habiletés et connaissances, à établir des liens productifs entre les divers éléments du groupe et à faire en sorte que chaque membre du groupe assume ses responsabilités en ce qui a trait aux résultats collectifs. (Elmore, 2000, p. 13 et 15, traduction libre)

La réussite en lecture doit faire figure d'objectif concret, dont la poursuite entraîne la prise de certaines mesures par le personnel enseignant, la directrice ou le directeur d'école et la surintendante ou le surintendant. La surintendante ou le surintendant doit faire sa part pour améliorer le rendement en lecture des élèves de son conseil en favorisant un leadership partagé en matière de littératie.

La surintendante ou le surintendant est chargé à la fois de superviser l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'amélioration du district et de veiller à ce que les directrices et les directeurs d'école aient bien élaboré et mis en œuvre la composante relative à la littératie de leur plan d'amélioration scolaire.

La surintendante ou le surintendant manifeste son leadership en matière de littératie de plusieurs façons, à savoir par :

- *la création d'une vision commune;*
- *le renforcement du leadership;*
- *l'établissement de cibles pour améliorer le rendement des élèves;*
- *la gestion des ressources.*

La création d'une vision commune

L'un des principaux rôles de la surintendante ou du surintendant est d'exposer clairement au conseil, aux directrices et aux directeurs d'école, au personnel enseignant et aux parents sa vision d'un rendement élevé en lecture. Cette vision donne un but précis aux efforts de littératie et établit les critères d'un rendement satisfaisant. Or, la poursuite des buts communs mène à une action concertée. À cet égard, le rôle de la surintendante ou du surintendant consiste à :

- *faciliter l'engagement de toutes les personnes concernées au sein du système scolaire à la cause de l'enseignement de la lecture au primaire;*
- *établir des politiques favorables à un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture;*
- *aider les directrices et les directeurs d'école à reconnaître et à expliquer à d'autres ce que leurs écoles doivent accomplir en matière d'enseignement de la lecture et de rendement des élèves dans ce domaine;*
- *donner à toutes les personnes concernées un sentiment de responsabilité pour l'amélioration du rendement des élèves en lecture;*
- *établir de solides réseaux de perfectionnement professionnel à l'échelle du conseil;*
- *concentrer les efforts sur l'enseignement de la lecture à l'échelle locale;*
- *assurer la cohérence des initiatives en matière de lecture à l'échelle de la province, du conseil, des écoles et des salles de classe;*
- *s'occuper de la mise en œuvre des nouvelles initiatives, de sorte que les écoles puissent se concentrer sur la lecture au primaire;*
- *faire appel au savoir-faire et aux capacités de leadership du personnel clé des services administratifs.*

Le renforcement des capacités de leadership au sein des écoles

Tout organisme qui veut innover doit d'abord renforcer ses capacités de leadership. La surintendante ou le surintendant contribue surtout à ce renforcement en créant une communauté d'apprentissage chez les directrices et les directeurs d'école axé sur l'enseignement de la lecture et le leadership en littératie.

Le rôle de la surintendante ou du surintendant en ce qui concerne le renforcement des capacités de leadership consiste à :

- *proposer du personnel clé des services administratifs pour constituer des équipes de littératie au sein des écoles;*
- *conseiller les directrices et les directeurs d'école au sujet des politiques et autres documents du conseil et du ministère se rapportant à la lecture;*
- *aider les directrices et les directeurs d'école, les enseignantes et les enseignants, de même que le personnel clé des services administratifs à mettre en œuvre les nouvelles stratégies de lecture;*
- *favoriser l'établissement d'une culture d'apprentissage basée sur le partage entre les écoles;*
- *veiller à ce que les besoins des écoles en matière d'enseignement de la littératie jouent de façon prédominante sur les décisions de dotation et donner aux écoles la possibilité d'engager des personnes spécialisées dans cet enseignement;*
- *constituer à l'échelle du système scolaire des groupes d'enseignantes et d'enseignants qui possèdent une solide expérience en matière d'enseignement de la lecture, de même que des capacités d'encadrement et de mentorat;*
- *évaluer les capacités de leadership pédagogique des directrices et directeurs d'école;*
- *aborder l'enseignement de la lecture lors de toutes les réunions des directrices et directeurs d'école, afin de les tenir au courant des meilleures pratiques dans ce domaine;*
- *former des équipes de perfectionnement professionnel axées sur le leadership en littératie;*
- *aider et conseiller les directrices et les directeurs d'école nouvellement en poste en ce qui a trait à l'élaboration d'un plan de littératie pour leur école;*
- *mettre à la disposition des directrices et directeurs d'école la recherche susceptible de les aider à mieux s'acquitter de leurs responsabilités;*
- *favoriser et faciliter le perfectionnement professionnel dans certains domaines clés (par exemple l'enseignement de la lecture, le leadership en littératie ou le travail d'équipe);*

- *reconnaître et faire l'éloge des progrès, petits ou grands, des écoles en ce qui concerne le rendement de leurs élèves en littératie.*

L'établissement de cibles pour améliorer le rendement des élèves

La surintendante ou le surintendant peut contribuer à l'établissement de cibles précises concernant le rendement des élèves, se servir de ces cibles de concert avec des outils d'évaluation pour s'assurer du progrès des élèves et aider les directrices et les directeurs d'école à prendre les mesures qui s'imposent pour améliorer ce rendement. Son rôle à cet égard est le suivant :

- *surveiller systématiquement l'amélioration du rendement en lecture au niveau de chaque école en se fiant aux résultats des évaluations effectuées par les écoles elles-mêmes, aux évaluations à l'échelle du système scolaire et aux évaluations externes (notamment les évaluations provinciales de l'OQRE);*
- *consulter les directrices et les directeurs d'école avant de fixer des cibles en matière de niveaux de rendement, pour que celles-ci soient bien raisonnables;*
- *faire connaître les outils d'évaluation actuels utilisés pour mesurer le rendement en lecture;*
- *revoir les plans de littératie des écoles avec les directrices et les directeurs d'école, individuellement ou en groupe;*
- *offrir aux directrices et aux directeurs d'école l'occasion de réfléchir à la façon de régler des problèmes affectant le rendement des élèves dans leurs écoles;*
- *encourager l'utilisation de données d'évaluation en vue d'une amélioration continue des écoles et surveiller les retombées des plans d'amélioration des écoles.*

La gestion des ressources

Une affectation judicieuse des ressources reflète à la fois des prises de décisions fondées sur les besoins des élèves et des plans d'action bien pensés. À cet égard, le rôle de la surintendante ou du surintendant consiste à :

- *superviser l'acquisition et la création de ressources susceptibles d'appuyer le rendement en lecture des élèves;*

- *fournir une aide adéquate aux écoles ayant des besoins particuliers;*
- *répartir les ressources financières disponibles selon les priorités établies à l'échelle du conseil;*
- *affecter des fonds pour appuyer la réussite des projets scolaires;*
- *surveiller l'utilisation des fonds affectés aux projets scolaires.*

8 Les relations avec la famille et la communauté

Une école de qualité ne fonctionne jamais en vase clos, mais fait toujours partie intégrante de la communauté dans laquelle elle se trouve. Les écoles de qualité et les enseignantes et les enseignants incitent les parents à contribuer à l'éducation de leurs enfants et les aident à se mettre en rapport avec les ressources communautaires adéquates. Ces personnes collaborent par ailleurs avec des groupes communautaires, des organismes de services et des établissements d'enseignement postsecondaire en vue d'élargir les connaissances, le savoir-faire et les ressources qu'elles peuvent offrir pour aider l'ensemble de leurs élèves à apprendre à lire.

L'intérêt que les parents portent à la réussite scolaire de leur enfant a une plus grande influence sur celle-ci que leur revenu ou leur niveau de scolarité. (International Reading Association, 2002, p. 2, traduction libre)

Les communautés pour leur part ont tout intérêt à promouvoir l'apprentissage de la lecture, étant donné les énormes avantages personnels et sociaux de la littératie et les coûts plus énormes encore de l'analphabétisme. Les enfants qui n'ont pas appris à lire à l'école auront bien plus besoin d'une aide communautaire onéreuse et continue que ceux qui apprennent à lire avec succès.

La contribution des parents

La contribution des parents est un élément clé dans la réalisation du plan de littératie d'une école pour que chaque élève devienne un lecteur performant. S'il est vrai que l'enseignement formel de la lecture est avant tout la responsabilité de l'école, il est tout aussi vrai que les enfants de parents qui prennent une part active à leur éducation ont de meilleures chances de réussite scolaire.

Il est important que les parents comprennent que l'acquisition de la lecture se fait progressivement et qu'elle comporte plusieurs stades distincts avant de pouvoir lire couramment. Le fascicule intitulé *Pour aider votre enfant à apprendre à lire : Un guide à l'intention des parents* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001) est un guide pratique visant à aider les parents à mieux comprendre les différents stades d'apprentissage. On y décrit ce qui caractérise le stade de la prélecture, celui de l'initiation à la lecture, celui de l'apprentissage de la lecture et celui de la lecture autonome, et on y donne des conseils sur la manière d'aider les enfants à apprendre à lire. Les enseignantes et les enseignants peuvent également aider les parents en leur indiquant les activités les plus appropriées à faire avec leurs enfants à la maison, selon leur stade d'acquisition de la lecture.

Idéalement, les enfants devraient débuter leur apprentissage de la lecture à un tout jeune âge. L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes[3] a constaté que les enfants à qui quelqu'un avait fait la lecture plusieurs fois par jour à l'âge de deux ou trois ans réussissent bien mieux que les autres aux activités liées à la lecture qui leur sont proposées au jardin d'enfants. La même enquête a par ailleurs constaté que les enfants qui ont connu un milieu préscolaire stimulant obtiennent de bien meilleures notes que leurs camarades lors des tests normalisés de vocabulaire.

La lecture dans la langue maternelle

Il convient d'encourager les parents des élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement de continuer à développer les habiletés de leur enfant dans cette langue. En effet, les habiletés dans une première langue renforcent tout naturellement l'apprentissage d'une seconde langue.

Quoi qu'il en soit, les enfants qui fréquentent une école de langue française et qui ont une langue maternelle autre que le français ont souvent beaucoup de mal à se plonger suffisamment dans la langue française en dehors de l'école pour acquérir une fluidité de communication orale et de lecture, ce qui crée un risque de retard dans toutes les matières enseignées à l'école. Dans ces circonstances, les parents doivent travailler à donner à leurs enfants le maximum d'exposition possible à la langue française et les encourager à parler français à la maison.

L'assistance bénévole des parents en salle de classe

Les parents et d'autres membres de la famille des élèves qui sont en mesure d'offrir leur assistance dans le cadre du programme de lecture peuvent représenter une aide précieuse pour l'enseignante ou l'enseignant. Ils peuvent par exemple lire à haute voix aux élèves, les aider à faire leurs devoirs et leur faire faire des exercices de reconnaissance globale de mots et de déchiffrage des lettres. En ce qui concerne les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement, la présence de bénévoles qui parlent leur langue maternelle peut faciliter l'adaptation à l'école.

Il appartient aux écoles d'offrir aux parents bénévoles la formation et le soutien nécessaires pour qu'ils contribuent efficacement à l'enseignement en salle de classe. Il ne faut toutefois pas s'attendre à ce que ces parents d'élèves soient des spécialistes en lecture.

3. L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes est une enquête à long terme sur les enfants et les jeunes au Canada, qui suit leur développement et leur bien-être de la naissance au début de l'âge adulte. Lancée en 1994, elle est menée conjointement par Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.

Pour les élèves qui ont de sérieuses difficultés en lecture, seule l'aide de professionnels qui ont une pédagogie poussée de la lecture peut faire une différence.

La promotion de la participation des familles

Les membres du personnel enseignant et administratif doivent dans un premier temps identifier le niveau de participation des parents bénévoles, puis tenter d'éliminer les obstacles à une éventuelle participation plus soutenue. Lorsque les enseignantes et les enseignants font preuve d'appui, d'écoute et de sensibilité envers les parents bénévoles, cela crée des liens de partenariat positif au sein du système d'éducation des enfants. Le personnel enseignant peut forger des partenariats de qualité avec les familles de diverses façons, par exemple :

- *en collaborant avec les familles de façon respectueuse et en communiquant efficacement avec elles;*
- *en manifestant un véritable intérêt pour les enfants;*
- *en répondant de façon rapide et constructive aux préoccupations des parents;*
- *en faisant la promotion d'un esprit d'équipe;*
- *en restant à l'écoute des besoins des parents et des familles;*
- *en acquérant et en faisant la promotion d'une compréhension de la diversité culturelle;*
- *en utilisant des stratégies novatrices pour résoudre d'éventuels problèmes.*

Les enseignantes et les enseignants peuvent intervenir concrètement pour aider les familles à améliorer le rendement en lecture au primaire et peuvent entre autres :

- *renseigner les parents sur les activités familiales susceptibles de promouvoir la lecture, y compris l'aide avec les devoirs, le décodage de panneaux publics, l'établissement de listes, la rédaction de messages personnels et l'intégration de la lecture aux habitudes de la vie de tous les jours;*
- *distribuer des livres ou des listes de livres aux familles. Peu importe le niveau socio-économique, tous les foyers ne disposent pas du même nombre de livres. Les écoles peuvent encourager la lecture à domicile en remettant aux familles des textes propices à l'acquisition d'une plus grande fluidité en lecture. Une telle initiative revêt une importance particulière dans la communauté franco-ontarienne, dont certains*

membres risquent de ne pas avoir accès à beaucoup de livres en français ailleurs qu'à l'école;

- *expliquer les stratégies que les enfants utilisent pour décoder et comprendre les écrits. Lors de leurs entrevues avec les parents, les enseignantes ou enseignants peuvent par exemple conseiller à ces derniers le genre de questions à poser aux enfants pour les mettre sur la voie de la compréhension d'un texte, notamment « Par quelle lettre commence ce mot? » ou, en parlant d'un personnage, « Qu'est-ce que tu penses qu'il va faire? ».*

L'objectif essentiel de la lecture à domicile est de motiver les élèves à lire davantage et de donner aux élèves l'occasion, ainsi qu'à leurs parents, de prendre plaisir à lire ensemble.

La préservation et l'enrichissement de la culture

La conscience culturelle et le respect de la diversité sont deux valeurs fondamentales d'une société saine et florissante. Il est important de valoriser tous les milieux dans lesquels les élèves grandissent. Plus ces milieux sont riches sur le plan culturel, plus les enfants acquièrent des connaissances qui les aideront à comprendre et à interpréter la vaste gamme de textes dont la lecture leur sera proposée à l'école. L'acceptation, la compréhension et la valorisation de l'ensemble des élèves, y compris la volonté de traiter leurs antécédents culturels et linguistiques sur un pied d'égalité, devraient être reflétées dans tous les aspects de la vie de l'école et de la classe.

Les bibliothèques, les troupes théâtrales, les ateliers de jeux, les garderies et les centres communautaires organisent des activités qui enrichissent les connaissances et les habiletés des jeunes enfants et qui visent à leur donner le goût de la lecture, faute de quoi il est toujours possible de leur proposer un partenariat dans ce sens avec l'école. Une autre possibilité est d'inviter les groupes culturels de la communauté à faire don de livres, de vidéocassettes en vue de les prêter aux familles, ou encore à participer à divers projets. Les écoles peuvent aussi aider les familles à se familiariser avec les ressources linguistiques et culturelles locales en publiant un répertoire à cet effet et en faisant la publicité des activités et des services culturels dans leurs bulletins, sur leurs panneaux d'affichage et sur leur site Web, selon le cas. Les programmes de correspondance et d'échanges entre les élèves de différentes écoles ou encore la navigation sur Internet peuvent élargir le sentiment d'appartenance à la communauté.

La communauté francophone

Les élèves francophones se trouvent dans une situation plus délicate, en ce sens que leur accès au même nombre de ressources culturelles et sociales est beaucoup moins évident. Le fait est que la population francophone en Ontario est très dispersée sur un vaste territoire, formant parfois de minuscules communautés, trop petites en fait pour avoir une bibliothèque, un théâtre, une chorale, une garderie, un centre communautaire et d'autres organismes et services du même genre. Les activités culturelles et sociales sont toutefois essentielles pour le système scolaire de langue française, d'où le rôle que doivent jouer souvent les écoles pour les offrir ou les encourager.

Les écoles de langue française ont pour importante responsabilité de promouvoir la langue française et la culture franco-ontarienne dans une société majoritairement anglophone. Dans certaines des communautés auxquelles appartiennent leurs élèves, elles sont le seul « îlot » où la communication orale se fait en français, où l'on trouve des livres en français et où se déroulent des activités culturelles en français. S'ajoute alors à leur qualité de lieu d'enseignement et d'apprentissage celle de centre communautaire.

L'enseignement de la lecture et, en fait, toute la vie scolaire devraient mettre les élèves et leurs familles en rapport avec un univers qui prône l'utilisation de la langue française et le bonheur de parler et de lire le français, tout en servant de point de départ à l'animation culturelle qui sensibilise les élèves à la pertinence de la langue et de la culture de la francophonie et les amène à s'y identifier.

Les organismes communautaires

Les organismes communautaires peuvent servir de liaison entre les familles et les services de soutien dont celles-ci ont besoin pour se préparer et préparer leurs enfants à l'apprentissage de la lecture. C'est souvent par le biais de l'école que ces organismes peuvent offrir aux familles l'aide nécessaire. Une étroite coordination des efforts doit intervenir entre l'école et les organismes afin que leur travail ait des retombées positives sur l'enfant et sa famille. Le dépistage précoce des enfants par les organismes communautaires permet à l'école de se préparer à répondre aux besoins particuliers de ces enfants et de mettre en place les moyens nécessaires dès leur entrée à l'école.

Les universités

Les écoles élémentaires et les établissements d'enseignement postsecondaire sont tout naturellement unis dans leur quête d'excellence en éducation et entretiennent de ce fait des relations réciproques et interdépendantes. Leurs partenariats offrent la possibilité de concrétiser les théories issues de la recherche et d'alimenter la recherche de données concrètes. Les écoles et leur personnel enseignant jouent un rôle indispensable à l'égard de la formation initiale des enseignantes et des enseignants de demain par l'intermédiaire de leurs ententes avec les facultés d'éducation portant sur les stages en milieu scolaire. Les facultés d'éducation quant à elles sont d'une importance vitale pour les écoles, étant donné qu'elles forment les personnes qui prendront la relève de leur personnel enseignant et administratif et qu'elles contribuent à l'essentiel de la formation continue et du perfectionnement des personnes en poste à l'heure actuelle. Les universités, et en particulier leurs facultés d'éducation, poursuivent la recherche sur l'acquisition de la lecture par les enfants et sur la meilleure façon de leur enseigner la lecture. Les conclusions de ce type de recherches, par exemple sur le leadership pédagogique, font partie des connaissances sur lesquelles sont fondées les méthodes d'enseignement appliquées en salle de classe et les plans d'amélioration des écoles concernant la lecture au primaire. La collaboration active entre les écoles et les universités est à leur avantage mutuel, tant sur le plan de la formation initiale à l'enseignement que sur le plan de la recherche, sans oublier bien sûr, les études supérieures et le perfectionnement professionnel. Il serait bon que cette collaboration soit reconnue comme l'une des caractéristiques essentielles du contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire en Ontario.

9 conclusion

La stratégie de lecture au primaire de l'Ontario a pour but de rehausser le rendement en lecture des élèves dans toutes les classes de la province. La stratégie est centrée sur les aptitudes en lecture des élèves du jardin d'enfants à la 3e année. La recherche montre que de solides bases en lecture sont essentielles pour l'apprentissage futur à l'école et que les écoles peuvent améliorer le rendement des élèves dans les années plus avancées en perfectionnant les aptitudes en lecture dès les premières années.

Le ministère de l'Éducation a mis sur pied une table ronde d'experts en lecture et l'a chargée de conseiller les enseignantes et les enseignants, les directrices et les directeurs d'école et les leaders pédagogiques sur la façon d'assurer que tous les élèves, quels que soient leurs antécédents ou leurs aptitudes, deviennent des lecteurs habiles. Le groupe a conclu que, pour relever ce défi de taille, mais réalisable, il faut que l'enseignement de la lecture soit fait par des enseignantes et des enseignants habiles et motivés.

Un enseignement efficace n'a pas lieu en vase clos. Les enseignantes et les enseignants ont une influence à long terme sur leurs élèves et ils doivent collaborer avec leurs collègues enseignantes et enseignants, le personnel ressource et les administratrices et administrateurs de l'école et du conseil scolaire pour établir et atteindre des objectifs pour les élèves. Ils doivent aussi s'assurer de la participation des parents et d'autres partenaires communautaires au processus d'apprentissage.

Le présent rapport n'est qu'un élément de la stratégie de la lecture au primaire en Ontario. D'autres composantes, fondées sur ce rapport, comprennent un guide technique donnant le détail des applications pratiques pour l'enseignement en classe, des modules d'apprentissage électroniques conçus pour le personnel enseignant du jardin d'enfants à la 3e année et le personnel administratif, ainsi que des programmes de formation pour les enseignantes et les enseignants responsables et les directrices et les directeurs d'école.

Voici venu le moment de réunir l'ensemble des leçons tirées à la fois de la recherche et de la pratique en salle de classe et de les assembler pour former une structure pour l'enseignement de la lecture qui permettra d'élever le niveau général de réussite en lecture dans les écoles de l'Ontario. Pour l'avenir de chaque enfant, la lecture commence dès maintenant.

ALF (Actualisation linguistique en français)

Programme qui s'adresse aux élèves qui ont une connaissance limitée ou très limitée du français. La plupart des élèves inscrits au programme d'ALF ont l'anglais comme langue maternelle.

Analyse des méprises

Technique de diagnostic selon laquelle un élève lit un passage à haute voix et l'enseignante ou l'enseignant compte les erreurs ou les indique sur une copie du texte. Les résultats sont ensuite analysés pour aider à planifier l'enseignement.

Animation culturelle

Philosophie et programme visant à appuyer le rendement des élèves des écoles de langue française en leur offrant des activités d'apprentissage importantes en français et en créant un milieu qui favorise le développement d'habiletés en langue française et qui encourage les élèves à s'identifier à la culture francophone.

Attentes

Énoncés présentés dans le curriculum de l'Ontario sur les connaissances et les compétences que les élèves devraient acquérir et démontrer dans leurs travaux en salle de classe et les activités permettant d'évaluer leur rendement.

Auto-évaluation

Méthode selon laquelle les élèves évaluent eux-mêmes leurs progrès en matière d'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de procédés se rapportant aux attentes du curriculum.

Compréhension

Habileté à saisir le sens des mots écrits ou parlés.

Conscience phonémique

Capacité d'entendre, d'identifier et de combiner les composantes sonores (phonèmes) du langage.

Concepts associés à l'écrit

Connaissance de la façon dont la langue s'exprime par écrit. Ces concepts incluent le mouvement directionnel (à savoir que le français et l'anglais se lisent de gauche à droite et du haut vers le bas), la distinction entre les lettres et les mots (à savoir que les lettres forment des mots et que les mots sont séparés par des espaces), les lettres majuscules et la ponctuation, les signes diacritiques (par exemple les accents) et les caractéristiques communes à tous les livres (telles que la mention du titre et du nom de l'auteur ou l'existence d'un recto et d'un verso).

Conscience phonologique

Terme général qui comprend la conscience phonémique. Outre les phonèmes, les activités de conscience phonologique comprennent la manipulation des rimes, des mots et des syllabes.

Copies types

Échantillons de travaux d'élèves qui démontrent un niveau de rendement particulier. (Voir *Le curriculum de l'Ontario – Copies types, de la 1re à la 8e année : Lecture*.)

Cycle primaire

Les trois premières années du palier élémentaire en Ontario.

Dialecte

Variante d'une langue en vertu de laquelle la prononciation, la grammaire ou le vocabulaire peut s'éloigner de la forme standard de la langue. Les dialectes sont soumis à certaines règles, mais celles-ci diffèrent des règles régissant la langue standard.

Décoder

En lecture, habileté de déchiffrer les lettres et les mots.

ELD (English Literacy Development)

Enseignement à l'intention des élèves qui parlent une variante de l'anglais standard et qui ont besoin d'aide pour améliorer leurs habiletés en lecture, en écriture et en communication orale. Voir aussi **ESL**. (Le programme parallèle en langue française s'appelle **PDF**.)

Élèves qui risquent l'échec en lecture

Expression utilisée dans le présent rapport pour décrire les élèves qui risquent de ne pas satisfaire aux attentes du curriculum en lecture pour leur groupe d'âge ou leur année d'études.

Enrichissement du vocabulaire visuel

Stratégies de reconnaissance de mots afin de réussir à lire des mots partiellement ou entièrement nouveaux. (Voir **Reconnaissance des mots**.)

Enseignante ou enseignant leader en littératie

Enseignante ou enseignant qui possède des connaissances approfondies en enseignement de la littératie et en perfectionnement du personnel. La principale responsabilité de cette personne est d'améliorer le rendement des élèves en lecture en aidant ses collègues enseignantes et enseignants à mieux comprendre le processus de lecture et à élargir leur répertoire de méthodes pédagogiques. Cette personne seconde par ailleurs la directrice ou le directeur d'école pour assurer un bon enseignement de la lecture dans toutes les classes.

ESL (English as a Second Language)

Enseignement destiné aux élèves qui ne maîtrisent guère ou pas du tout l'anglais et conçu pour les aider à accroître leurs habiletés en langue anglaise. Voir aussi **ELD**. (Le programme parallèle en langue française s'appelle **ALF**.)

Étude des mots

Méthode d'enseignement qui donne aux élèves l'occasion de s'exercer à reconnaître des mots courants, afin de pouvoir les lire de façon spontanée (automatisation de la reconnaissance des mots), de même que d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes afin de réussir à lire des mots partiellement ou entièrement nouveaux (enrichissement du vocabulaire visuel).

Évaluation

Processus qui consiste à recueillir, à enregistrer et à analyser des informations sur les connaissances et les habiletés des élèves et à leur donner une rétroaction descriptive pour les aider à améliorer leur apprentissage et à juger de la qualité du rendement.

Fiche d'observation individualisée

Méthode d'observation, d'évaluation et d'analyse de la lecture à haute voix des élèves selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant note puis analyse les habiletés des élèves en lecture.

Fluidité

Habileté à reconnaître les mots et à lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression.

Graphème

La plus petite unité distinctive de l'écriture qui représente un phonème. Il peut s'agir d'une seule lettre, comme *b*, *d*, *f*, *p*, *s*, ou de plusieurs lettres comme *ch*, *ph*, *qu*.

Grille d'évaluation

Tableau qui présente une série de critères relatifs au rendement scolaire et des descriptions des niveaux de qualité utilisés pour évaluer le travail des élèves ou pour les aider à atteindre le niveau de rendement souhaité. Avec ses descriptions détaillées du travail effectué à chaque niveau de rendement, la grille d'évaluation permet d'évaluer avec précision le travail des élèves. (Voir aussi **niveaux de rendement**.)

Illustrations

Dans une histoire, images qui correspondent au texte et dont le lecteur peut s'inspirer pour reconnaître les mots et le sens du texte.

Indices graphophoniques

Information visuelle qui figure sur une page, qui est fondée sur les correspondances entre le son et le symbole et qui aide la lectrice ou le lecteur à décoder le texte. Les indices graphophonétiques peuvent se retrouver à l'intérieur d'un mot et peuvent inclure des liens entre les lettres ou les sons, les familles de mots et les mots que le lecteur reconnaît à vue.

Intervention

Programme d'appui à l'enseignement conçu pour les élèves ayant des besoins particuliers et élaboré à la suite d'une évaluation diagnostique.

Langue maternelle

La première langue qu'un enfant apprend.

Leadership partagé

Approche selon laquelle plusieurs membres d'un groupe se partagent les responsabilités et l'autorité en vue de réaliser une vision commune ou un objectif commun. Le rôle principal du cadre supérieur est de faire en sorte que tous les membres du groupe définissent l'objectif commun et développent les connaissances et les habiletés nécessaires pour le réaliser, qu'ils collaborent de façon productive et qu'ils assument leurs responsabilités par rapport aux réalisations du groupe.

Lecture autonome

Méthode d'enseignement où les élèves choisissent des textes qu'ils connaissent ou qu'ils ne connaissent pas pour en faire la lecture de façon indépendante ou avec un partenaire.

Lecture partagée

Méthode d'enseignement selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant fait la lecture à la classe entière d'un grand livre ou d'un texte visible par tout le monde, soit un grand livre, un acétate projeté, sur un tableau ou une affiche. La lecture peut se faire à plusieurs reprises, d'abord aux élèves, et ensuite avec les élèves.

Lecture guidée

Méthode d'enseignement où l'enseignante ou l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves qui en sont à peu près au même stade d'acquisition de la lecture. La composition des groupes est sujette à modification en fonction des observations et des évaluations faites par l'enseignante ou l'enseignant. Celle-ci ou celui-ci présente un nouveau livre aux élèves et les aide à en faire la lecture.

Littératie

Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses compétences.

Métacognition

Le fait de posséder certaines connaissances, de les comprendre et de les utiliser à bon escient. Processus de réflexion visant le développement et l'amélioration de l'apprentissage.

Mur de mots

Liste alphabétique de mots, affichée clairement dans la classe, que les enseignantes et enseignants utilisent pour aider les enfants à reconnaître et à lire des mots courants et à les écrire correctement.

Niveaux de rendement

Description du rendement selon les quatre niveaux qui sont présentés dans le curriculum de l'Ontario pour chaque année d'études. Le niveau 3 constitue la norme provinciale et correspond à un niveau de réalisation élevé, c'est-à-dire à une cote de B– à B+ ou une note de 70 % à 79 %. Les parents d'un élève ayant un rendement de niveau 3 savent que, si leur enfant continue à fournir ce même rendement, il sera bien préparé pour l'année suivante. Les niveaux 1 et 2 correspondent à un rendement qui est inférieur à la norme provinciale tandis que le niveau 4 correspond à un rendement qui dépasse la norme provinciale.

Norme provinciale

Niveau 3 de la grille d'évaluation correspondant à une cote de B– à B+ ou les notes de 70 % à 79 %. C'est un niveau de rendement élevé par rapport aux attentes du curriculum provincial. (Voir **niveaux de rendement**.)

OQRE (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation)

Organisme indépendant du gouvernement de l'Ontario chargé de la conception et de la mise en œuvre d'un programme provincial d'évaluation du rendement des élèves selon des paramètres fixés par le gouvernement. Il rend compte au ministère de l'Éducation, au public et au milieu de l'éducation des questions liées à la qualité du système et recommande des améliorations.

PDF (Perfectionnement du français)

Programme qui s'adresse aux élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger. Ces élèves ont parfois été à l'école dans d'autres pays et certains ont soit connu une scolarisation très différente de celle dispensée dans les écoles franco-ontariennes, soit subi des interruptions dans leur scolarité, d'où leurs lacunes en lecture, en écriture ou en mathématiques. Le PDF soutient l'apprentissage des élèves et leur permet de se familiariser tant avec leur nouveau milieu socioculturel qu'avec les particularités du système d'enseignement franco-ontarien. Le programme correspondant en langue anglaise s'appelle English Literacy Development (**ELD**).

Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Plan qui expose les attentes en matière d'apprentissage d'un élève en particulier et qui décrit comment l'école compte les réaliser par l'entremise d'un programme et de services pour l'enfance en difficulté. Le plan présente aussi les méthodes d'évaluation des progrès réalisés par l'élève.

Phonème

Le phonème représente la plus petite unité fonctionnelle du langage. La langue française est formée de 36 sons. Certains mots comme « a » et « ou » ne comptent qu'un phonème. La plupart des mots cependant comptent plus d'un phonème. Le mot « si » compte deux phonèmes (/s/ /i/), le mot « lac » en compte trois (/l/ /a/ /c/). Il arrive qu'un phonème soit représenté par plus d'une lettre.

Phonétique

Enseignement par lequel les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les composantes sonores (ou phonèmes) du langage.

PIQE (Programme d'indicateurs de la qualité en éducation)

Programme qui procure des renseignements sur la démographie et l'environnement aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux administratrices et administrateurs afin de les aider à planifier, ensemble, l'amélioration des écoles. Le PIQE fournit également un contexte permettant d'examiner et de comprendre les résultats obtenus par les élèves.

Pragmatique

Le fait de comprendre l'influence du contexte sur le sens transmis par une phrase. L'élève qui possède des connaissances pragmatiques sait qu'une phrase peut signifier différentes choses selon la situation ou le contexte dans lequel elle est employée. Il peut s'agir d'un simple énoncé ou d'une affirmation, mais aussi d'un avertissement, d'une promesse, d'une menace ou d'autre chose.

Stade préliminaire à la littératie

Période au cours de laquelle les jeunes enfants commencent à s'intéresser aux livres et à l'écriture. Les enfants en voie de devenir lecteurs et rédacteurs peuvent, par exemple, lire un livre qu'ils connaissent par cœur ou écrire un message en faisant des gribouillis, des dessins ou des lettres approximatives. Les enfants sont plus aptes à démontrer des comportements de lecteurs précoces si d'autres personnes leur font la lecture, les encouragent à parler d'histoires et d'événements qu'ils connaissent et leur donnent l'occasion d'explorer des livres individuellement.

Reconnaissance des lettres

Habileté à nommer une lettre qui est présentée ou de repérer une lettre parmi d'autres.

Reconnaissance des mots

Habileté à lire de façon globale des mots familiers.

Rime

Présence de sons identiques à la fin de mots différents. Les activités de rimes mettent en évidence les différences et les ressemblances entre les sons.

Sémantique

Étude du sens du langage, y compris le sens des mots, des expressions et des phrases.

Stratégies de compréhension

Méthodes qui permettent aux lecteurs de saisir le sens d'un texte (par exemple en posant des questions comme : Y a-t-il un lien avec ce que je sais déjà? Quelles images ce texte évoque-t-il pour moi? Y a-t-il une façon plus simple de dire ce qui est écrit là?).

Stratégies de lecture

Méthodes utilisées en lecture pour déterminer le sens d'un texte, comme le fait de remplacer un mot inconnu par un mot familier et d'utiliser les racines de mots pour identifier des mots nouveaux.

Syllabe

La plus petite partie divisible d'un mot qui comprend une voyelle. Par exemple, le mot « déguisement » compte quatre syllabes : /dé/ /gui/ /se/ /ment/.

Syntaxe

Étude des relations existant entre les différentes unités de la langue et les divers arrangements des mots et des propositions qui forment des phrases. Elle porte sur le langage du point de vue de sa construction, et donc sur les catégories de mots (tels que les noms, les verbes et les adjectifs) et sur leurs fonctions (par exemple celles de sujet et de complément).

Synthèse

Le fait d'agencer des parties constituantes ou des éléments pour refaire un tout.

Taxonomie de Bloom

Hiérarchisation fort utilisée des objectifs d'apprentissage établie dans les années 1950 par un groupe de chercheurs de l'université de Chicago sous la direction de Benjamin Bloom. Dans ce système hiérarchisé, l'acquisition des connaissances et la mémorisation constituent le point de départ, suivies ensuite de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation.

Textes à niveaux de difficulté gradués

Matériel de lecture qui a été gradué selon le niveau de difficulté pour que les élèves et l'enseignante ou l'enseignant puissent choisir celui qui correspond aux habiletés de lecture des enfants.

Test de closure

Texte dans lequel certains mots ont été omis. Les élèves doivent insérer des mots qui conviennent au contexte.

Références et lectures recommandées

Adams, Marilyn J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urbana-Champaign (IL), University of Illinois.

Adams, Marilyn J., Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg et Terri Becker. 1998. « The elusive phoneme ». *American Educator*, vol. 22, nº 1, p. 18–31.

Allington, Richard L. 1983. « Fluency: The neglected reading goal ». *The Reading Teacher*, vol. 36, nº 6, p. 556–561.

Allington, Richard L. 2002. « What I've learned about effective reading instruction ». *Phi Delta Kappan*, vol. 83, nº 10, p. 740–747.

Allington, Richard L. et Patricia Cunningham. 1996. *Schools that work: Where all children read and write*. New York, Harper Collins.

Alves Martins, M. et C. Selva. 2001. « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : Apports et limites ». Dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, sous la direction de G. Chauveau, p. 89–100. Paris, Retz.

American Federation of Teachers. 1999. *Making standards matter 1999: An update on state activity*. AFT educational issues: Policy Brief No. 11. Washington (DC), American Federation of Teachers.

American Federation of Teachers. 1999. *Teaching reading IS rocket science*. Washington (DC), American Federation of Teachers.

Baker, L. et A. L. Brown. 2001. « Metacognitive skills and reading ». Dans *Handbook of reading research*, sous la direction de P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil et P. Mosenthal, vol. 1, p. 353–394. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum. Paru à l'origine en 1984.

Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton et Linda Kucan. 1998. « Getting at the meaning: How to help students unpack difficult text ». *American Educator*, vol. 22, nº 1, p. 66–71 et 85.

Biemiller, Andrew. 1999. *Language and reading success*. Cambridge (MA), Brookline Books.

Biemiller, Andrew. 2001. « Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential ». *American Educator*, vol. 25, nº 1, p. 24–28 et 47.

Blachowicz, Camille et Donna Ogle. 2001. *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York, Guilford.

Bloom, Benjamin S. et David R. Kathwohl. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Longman, Green.

Booth, Alan et Judith R. Dunn, dir. 1996. *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Brisk, Maria Estela et Margaret M. Harrington. 2000. *Literacy and bilingualism: A handbook for ALL teachers*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Burns, M. Susan, Peg Griffin et Catherine E. Snow, dir. 1999. *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington (DC), National Academies Press.

California Department of Education. 1995. *Every child a reader: Report of the California Reading Task Force*. Sacramento (CA), California Department of Education.

Calkins, Lucy M. 2001. *The art of teaching reading*. New York, Longman.

Center for the Improvement of Early Reading Achievement. 2001. *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Washington (DC), The Partnership for Reading (National Institute for Literacy, National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education).

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 1998. *Trousse d'intervention précoce en lecture*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – Jardin d'enfants – Écoles élémentaires publiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – Jardin d'enfants – Écoles élémentaires catholiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 1ère année – Écoles élémentaires publiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 1ère année – Écoles élémentaires catholiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 2e année – Écoles élémentaires publiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 2e année – Écoles élémentaires catholiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 3e année – Écoles élémentaires publiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques. 2002. *La gestion, l'amélioration, la profession – 3e année – Écoles élémentaires catholiques de langue française de l'Ontario*. Ottawa, CFORP.

Chall, J. S. 1996. *Stages of reading development*. 2e éd., Fort Worth (TX), Harcourt Brace.

Clay, Marie M. 1991. *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Clay, Marie M. 1993. *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Clay, Marie M. 2000. *Running records for classroom teachers*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Clay, Marie M. 2003. *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Comer, J. et M. Haynes. 1991. « Parent involvement in schools: An ecological approach ». *Elementary School Journal*, vol. 91, nº 3, p. 271–277.

Commonwealth of Australia. 1997. *Literacy standards in Australia*. Canberra, Commonwealth of Australia.

Consortium régional de l'Est de l'Ontario. 1996. *Dépistage précoce et continu. Bilan des forces et des faiblesses d'un ou d'une élève*. Ottawa, le Consortium.

Cunningham, A. E. et K. E. Stanovich. 1998. « What reading does for the mind ». *American Educator*, vol. 22, nº 1, p. 8–15.

Delpit, L. D. 1995. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, New Press.

Develay, M. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.

Elmore, Richard F. 2000. *Building a new structure for school leadership*. Washington (DC), Albert Shankar Institute.

Elmore, Richard F. 2002. *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington (DC), Albert Shankar Institute.

England, Department for Education and Skills. 1998. *The National Literacy Strategy: Framework for teaching YR to Y6*. Londres, Department for Education and Skills.

Falk, Beverly. 2002. « Standards-based reforms: Problems and possibilities ». *Phi Delta Kappan*, vol. 83, nº 8, p. 612–620.

Fountas, Irene C. 1999. *Matching books to readers: Using leveled books in guided reading, K–3*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Fountas, Irene C. 2001. *Guided readers and writers, grades 3–6*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 1996. *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Fullan, Michael. 1993. *Change forces: Probing the depth of educational reform*. New York, Falmer Press.

Gambrell, Linda. 1996. « Creating classroom cultures that foster reading motivation ». *The Reading Teacher*, vol. 50, nº 1, p. 14–25.

Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin.

Giasson, J. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Gaëtan Morin.

Guthrie, John T. 1996. « Educational contexts for engagement in literacy ». *The Reading Teacher*, vol. 49, nº 6, p. 432–445.

Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. Londres, Edward Arnold.

Harvey, S. et A. Goudvis. 2000. *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland (ME), Stenhouse.

Heibert, E. H. et T. Raphael. 1997. *Early literacy instruction*. Fort Worth (TX), Harcourt Brace.

Hill, Peter W. et Carmel A. Crévola. 1999. « The role of standards in educational reform for the 21st century ». Dans *ASCD Yearbook: Preparing our schools for the 21st century*, sous la direction de David D. Marsh. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development. Consulté sur Internet le 10 décembre 2002. <http://www.ascd.org/readingroom/books/marsh99toc.html>

International Reading Association. 2000. *Excellent reading teacher* (énoncé de position). Washington (DC), International Reading Association.

International Reading Association. 2002. *Family-school partnerships: Essential elements of literacy instruction in the United States*. Newark (DE), International Reading Association.

International Reading Association et National Association for the Education of Young Children. 1998. *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children* (énoncé de position). Washington (DC), International Reading Association et National Association for the Education of Young Children.

Lambert, Linda. 1998. *Building leadership capacity in schools*. Washington (DC), Association for Supervision and Curriculum Development.

Lawlor, D. 1991. *Parent-teacher conferencing in early childhood education*. Washington (DC), Association for Supervision and Curriculum Development.

Learning First Alliance. 1998. *Every child reading: An action plan*. Washington (DC), Learning First Alliance.

Learning First Alliance. 2000. *Every child reading: A professional development guide*. Washington (DC), Learning First Alliance.

Lipps, Garth et Jackie Yiptong-Avila. 1999. *De la maison à l'école – comment les enfants canadiens se débrouillent. Premières analyses des données de la composante scolaire du deuxième cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Ottawa, Statistique Canada.

Lyons, Carol A. et Gay Su Pinnell. 2001. *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Maria, Katherine. 1989. « Developing disadvantaged children's background knowledge interactively ». *The Reading Teacher*, vol. 42 , n° 4, p. 296–300.

McLaughlin, Maureen et Mary Beth Allen. 2002. *Guided comprehension: A teaching model for grades 3–8*. Newark (DE), International Reading Association.

Moats, Louisa C. 1998. « Teaching decoding ». *American Educator*, vol. 22, n° 1, p. 42–49 et 95–96.

National Reading Panel. 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington (DC), National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. 2002. *Guide pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*. Toronto, l'Office.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1994. *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1994. *Aménagement linguistique en français*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1994. *Investir dans l'animation culturelle*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1997. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Français*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1998. *Jardin d'enfants*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1999. *Le curriculum de l'Ontario, de la 9e à la 12e année – Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2000. *Le curriculum de l'Ontario – Copies types, de la 1re à la 8e année : Lecture*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2001. *Lecture au primaire. Un guide sur l'établissement de cibles relatives au rendement des élèves*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2001. *Pour aider votre enfant à apprendre à lire. Un guide à l'intention des parents*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2002. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le Ministère.

O'Sullivan, J. et M. L. Howe. 1999. *Overcoming poverty: Promoting literacy in children from low-income families*. Rapport préparé pour le Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada. Thunder Bay (ON), Université Lakehead.

Ouzoulias, A. 2001. « L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel? ». Dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, sous la direction de G. Chauveau, p. 101–127. Paris, Retz.

Palinscar, A. S. et A. L. Brown. 1984. « Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities ». *Cognition and Instruction*, vol. 1, p. 117–175.

Paris, S. et P. Winograd. 1990. « How metacognition can promote academic learning and instruction ». Dans *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, sous la direction de Beau Fly Jones et Lorna Idol, p. 1–44. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Partnership for Family Involvement in Education. 1999. *A compact for reading guide: A reading partnership action kit*. Washington (DC), US Department of Education et le *Los Angeles Times*.

Partnership for Reading. 2001. *Put reading first: Helping your child learn to read: A parent guide: Preschool through grade 3*. Washington (DC), The Partnership for Reading (National Institute for Literacy, National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education).

Peregoy, Suzanne et Owen Boyle. 2001. *Reading, writing and learning in ESL: A resource book for K–12 teachers*. New York, Longman.

Perrenoud, P. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Perrenoud, P. 2000. *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Pressley, Michael. 2002. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. 2e éd., New York, Guilford.

Raphael, Taffy E. 1984. « Teaching learners about sources of information for answering comprehension questions ». *Journal of Reading*, vol. 27, nº 4, p. 303–311.

Rupley, William H., John W. Logan et William D. Nichols. 1998–99. « Vocabulary instruction in a balanced reading program ». *The Reading Teacher*, vol. 52, nº 4, p. 336–346.

Saskatchewan Education. 1997. *Building communities of hope: Best practices for meeting the learning needs of at-risk and Indian and Métis students: Communities schools policy and conceptual framework*. Regina, Saskatchewan Community Schools Program, Saskatchewan Education.

Saskatchewan Education. 1997. *Building communities of hope: Implementation handbook*. Regina, Saskatchewan Community Schools Program, Saskatchewan Education.

Scottish Office. 1998. *Raising standards – setting targets: Primary schools support pack: Taking a closer look at 5–14 attainment in primary schools*. Édimbourg, The Scottish Office.

Snow, Catherine E. 2002. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Arlington (VA), RAND.

Snow, Catherine E., M. Susan Burns et Peg Griffin, dir. 1999. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington (DC), National Research Council, Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children.

Snow, Catherine E. et P. O. Tabors. 1993. « Language skills that relate to literacy development ». Dans *Language and literacy in early childhood education*, sous la direction de Bernard Spodek et Olivia N. Saracho, p. 1–20. New York, Teachers College Press.

Stanovich, Keith E. 1986. « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy ». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, nº 4, p. 360–406.

Stanovich, Keith E. 1994. « Romance and reality ». *The Reading Teacher*, vol. 47, nº 4, p. 280–291.

Swick, Kevin J. 1991. *Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education*. Washington (DC), National Education Association et Southern Early Childhood Association.

Swick, Kevin J. 1992. *An early childhood school-home learning design*. Champaign (IL), Stipes Publishing.

Swick, Kevin J. et Stephen B. Graves. 1993. *Empowering at-risk families during the early childhood years*. Washington (DC), National Education Association.

Tardif, J. 1996. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions logiques.

Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Les Éditions logiques.

Texas Education Agency. [s. d.] *Beginning reading instruction: Practical ideas for parents.* Austin (TX), Texas Reading Initiative, Texas Education Agency.

Turner, Julianne et Scott G. Paris. 1995. « How literacy tasks influence children's motivation for literacy ». *The Reading Teacher*, vol. 48, nº 8, p. 662–673.

US Department of Education. 1996. *Achieving the goals: Goal 4: Teacher professional development.* Washington (DC), US Department of Education. Consulté sur Internet le 10 décembre 2002. <http://www.ed.gov/pubs/AchGoal4/intro.html>

Van Grunderbeeck, V. 1994. *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention.* Boucherville, Gaëtan Morin.

Willis, Arlette I. 2000. *Critical issue: Addressing literacy needs in culturally and linguistically diverse classrooms.* Naperville (IL), North Central Regional Educational Laboratory. Consulté sur Internet le 10 décembre 2002. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li400.htm>

Willows, Dale. 2002. « The balanced literary diet ». *The School Administrator*, vol. 59, nº 1, p. 30–33.

Ministère de l'Éducation
Imprimé sur du papier recyclé
ISBN 0-7794-4094-3
02-253
© Imprimeur de la Reine de l'Ontario, 2003